

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET**

**Neveléstudományi Doktori Iskola  
„Neveléstudományi Kutatások” program**

**Doktori Iskola és a Doktori Program vezetője:**  
dr. Bábosik István, egyetemi tanár

**Szóke Andrea**

**Az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésének  
lehetőségei a felsőoktatásban  
(A gazdasági szaknyelvhasználat és az íráskészség)**

**Doktori disszertáció**

**Témavezető:** dr. Vámos Ágnes habil., egyetemi docens  
dr. Halász Gábor egyetemi tanár

**Bíráló Bizottság:**

**Elnök:** dr. Nádasi Mária DSc, egyetemi tanár  
**Bírálók:** dr. Holló Dorottya PhD, egyetemi docens  
dr. Rébék-Nagy Gábor PhD, egyetemi docens  
**Titkár:** dr. Szivák Judit PhD, egyetemi docens  
**Tagok:** dr. Bodonyi Edit PhD, egyetemi docens  
dr. Lénárd Sándor PhD, egyetemi adjunktus  
dr. Sturcz Zoltán, CSc, egyetemi docens

**BUDAPEST, 2009.**

<b>1. BEVEZETÉS.....</b>	<b>4</b>
<b>2. AZ IDEGEN NYELVI ÍRÁSKÉSZSÉG KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Az íráskészség kutatására hatással lévő diszciplínák.....</b>	<b>13</b>
2.1.1. Retorika és a fogalmazástanítás elmélete .....	14
2.1.2. Nyelvészet és alkalmazott nyelvészet .....	18
2.1.3. Szövegnyelvészet .....	19
2.1.4. Szociolingvisztika .....	21
2.1.5. Pszicholingvisztika .....	21
2.1.6. Kognitív pszichológia .....	23
<b>2.2. Az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskutatás fejlődése .....</b>	<b>26</b>
2.2.1. Összefoglaló áttekintések az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskutatás területéről .....	26
2.2.2. Az íráskutatás egyes szegmensei .....	31
2.2.2.1. A folyamatorientált megközelítés.....	32
2.2.2.1.1. A folyamatorientált megközelítés az anyanyelvi íráskutatásban .....	34
2.2.2.1.2. A folyamatorientált megközelítés az idegen nyelvi íráskutatásban.....	41
2.2.2.1.2.1. Hasonlóságok és különbségek az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatban.....	41
2.2.2.1.2.2. Az idegen nyelvi írás folyamatának modelljei .....	44
2.2.2.1.3. Írásstratégiák („Schreibstrategien”, „writing strategies”, illetve „composing strategies”) .....	49
2.2.2.1.4. A folyamatorientált íráskutatás kritikája .....	55
2.2.2. A „poszt-folyamatorientált” megközelítés, az írás mint szociális és kulturális tevékenység.....	57
2.2.3. Összegzés .....	63
<b>2.3. Az íráskészség szerepe egyes 20. századi nyelvpedagógiai módszerekben és a Közös Európai Referenciakeretben .....</b>	<b>67</b>
2.3.1. Az íráskészség és más nyelvi készségek .....	67
2.3.1.1. Az íráskészség komponenseinek és fogalmának meghatározása .....	68
2.3.1.2. Az íráskészség kapcsolata más nyelvi készségekkel.....	70
2.3.1.3. Íráskompetencia-modellek .....	71
2.3.2. Az íráskészség megjelenése a Közös Európai Referenciakeretben .....	76
2.3.2.1. A Közös Európai Referenciakeret nyelvtudásképe .....	76
2.3.2.2. Nyelvi tevékenységek a Közös Európai Referenciakeretben .....	79
2.3.2.3. A Közös Európai Referenciakeret és az íráskészség .....	81
2.3.3. Nyelvpedagógiai módszerek .....	83
2.3.3.1. A direkt módszertől a kommunikatív módszerig .....	86
2.3.3.2. A kommunikatív nyelvoktatás.....	89
2.3.3.3. A „poszt-kommunikatív” nyelvoktatás .....	92
2.3.3.3.1. A tartalomközpontú nyelvtanítás .....	95
2.3.3.3.2. A feladatközpontú nyelvtanítás .....	99
2.3.3.3.3. A kompetencia-alapú nyelvtanítás .....	101
2.3.4. Összegzés .....	105
<b>2.4. A gazdasági szaknyelvhasználat és az idegen nyelvi íráskészség .....</b>	<b>107</b>
2.4.1. Szakmai nyelvhasználat és szaknyelvoktatás – elméleti megközelítés .....	107
2.4.1.1. Szakmai nyelvhasználat .....	107
2.4.1.2. A Közös Európai Referenciakeret és a szakmai nyelvhasználat .....	112
2.4.1.3. Szaknyelvoktatás .....	116
2.4.2. Az íráskészség szerepe a gazdasági szaknyelvhasználatban: felmérések és szükségletelemzések eredményei .....	119
2.4.2.1. A szükségletelemzések szerepe a szaknyelvoktatásban .....	119
2.4.2.2. Átfogó európai és magyarországi felmérések .....	121
2.4.2.3. Munkáltatói elvárások a készségek és kompetenciák területén.....	124
2.4.2.4. Felmérések a szakmai nyelvhasználat és a szaknyelvoktatás területén .....	126

2.4.2.5. Az anyanyelvi szakmai kommunikáció tapasztalatai: példa az idegennyelv-oktatás számára.....	133
2.4.3. A gazdasági szaknyelvoktatás fő tartalmi taxonómiái az írásprodukción területén .....	137
2.4.3.1. Műfajok, szövegtípusok és tevékenységek.....	137
2.4.3.2. A gazdasági szaknyelvi íráskészséghez szükséges és az ezzel együtt fejleszthető készségek és kompetenciák .....	146
2.4.4. Összegzés .....	149
<b>3. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK.....</b>	<b>152</b>
<b>3.1. A vizsgálatok célja.....</b>	<b>152</b>
3.1.1. Az első vizsgálat célja.....	152
3.1.2. A második vizsgálat célja.....	152
<b>3.2. A kutatás módszerei.....</b>	<b>153</b>
3.2.1. Kutatási eszközök és az adatelemzés módja .....	155
3.2.2. A minta .....	156
<b>3.3. Az első vizsgálat: tanári interjúk .....</b>	<b>156</b>
3.3.1. A kutatási eszköz és módszer .....	156
3.3.2. Az adatelemzés módja.....	157
3.3.3. A vizsgálatához tartozó minta jellemzői és a mintavétel elméleti kérdései .....	158
3.3.4. Az első vizsgálat eredményei .....	158
3.3.4.1. Az íráskészség szerepének megítélése .....	158
3.3.4.2. Az íráskészség fejlesztésének módszertana.....	161
3.3.4.3. Vélemények az idézetekről .....	165
3.3.4.4. Egyéb eredmények .....	167
3.3.5. A tanárokkal készített interjúk eredményeinek összegzése.....	168
<b>3.4. Második vizsgálat: tanárok és diákok kérdőíves megkérdezése .....</b>	<b>169</b>
3.4.1. A kutatási eszköz és módszer .....	169
3.4.2. Az adatelemzés módja.....	170
3.4.3. A vizsgálatához tartozó minták jellemzői .....	172
3.4.4. A második vizsgálat eredményei.....	176
3.4.4.1. A gyakorlati szaknyelvoktatás elemzése: az íráskészség fejlesztésének helye és szerepe a gazdasági szaknyelvoktatásban .....	176
3.4.4.1.1. Az íráskészség szaknyelvoktatásban betöltött szerepe .....	176
3.4.4.1.2. Tájékozódás a gazdasági élet elvárásairól .....	189
3.4.4.1.3. A szövegfajták tanítása.....	191
3.4.4.2. Az íráskészség fejlesztésének módszertani problémái .....	200
3.4.4.2.1. Tananyagok .....	200
3.4.4.2.2. Az íráskészség fejlesztésének módszertana.....	205
3.4.4.2.3. Ismeretek, attitűdök, egyéb készségek és kompetenciák .....	235
3.4.5. A kérdőíves felmérések eredményeinek összegzése .....	244
<b>4. ÖSSZEFOGLALÁS.....</b>	<b>248</b>
<b>IRODALOMJEGYZÉK.....</b>	<b>261</b>
<b>MELLÉKLETEK .....</b>	<b>273</b>

## 1. BEVEZETÉS

Az Európai Bizottság „Oktatás és Képzés 2010” munkaprogramjának egyik csoportja 2004-ben fogalmazta meg az Európai Unió tagjai számára alapfeladatként az ún. kulcskompetenciák fejlesztését („Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework”, 2004, magyarul: Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret, 2007). A nyolc kulcskompetencia magában foglalja az anyanyelven folytatott kommunikációt; az idegen nyelven folytatott kommunikációt; a matematikai kompetenciát és alapvető kompetenciákat a természet- és műszaki tudományok terén; a digitális kompetenciát; a tanulás megtanulását; a szociális és állampolgári kompetenciákat; a kezdeményező- és vállalkozóképességet, valamint a kulturális tudatosságot és kifejezőkészséget. Az említett referenciakeret nem csak a közoktatás feladatává teszi a kulcskompetenciák fejlesztését, hanem kívánatosnak tartja annak az igénynek a kielégítését, „amely egész életen át ezen kompetenciák szinten- vagy karbantartásához vezet” (Fazekas, 2006: 3), így többek között a felsőoktatás intézményeinek is feladatává válik ezen kompetenciák fejlesztése.

A kulcskompetenciák közül az anyanyelven és az idegen nyelven folytatott kommunikáció mellett a digitális kompetenciának, a kezdeményező- és vállalkozóképességnek és a kulturális tudatosságnak és kifejezőképességnek a gazdaságban is alapvető szerepe van. Gazdasági szakemberek is hangsúlyozzák az idegennyelv-tudás, az interkulturális kompetencia és a kulturális ismeretek fontosságát, az önálló munkavégzés és a tudásmenedzsment jelentőségét. A legtöbb gazdasági szakértő azonban ma már elengedhetetlennek tartja a multilingvális vállalati környezetet is, azaz az angol nyelv – egyértelmű lingua franca szerepe – mellett más idegen nyelvek ismeretét és használatát (Sprachen und Beruf. Konferenzenbericht, 2008: 3). Kurtán és Silye is megállapítja, hogy

„...felmérések szerint egyre kevésbé elegendő az angol mint lingua franca ismerete, már ma is követeli a piac egy második idegen nyelv ismeretét. Ez a nyelv legtöbb esetben a német, illetve a francia”. (Kurtán – Silye, 2006: 4)

Ez a tény szintén az idegen nyelvek elsajátításának szükségességét feltételezi – nemcsak vállalati környezetben. A felsőoktatási intézményekben történő gazdasági szaknyelvtanítás sem hagyhatja figyelmen kívül a vállalati szektor igényeit, mivel

„A közös Európa soknyelvű munkaerő piacán a munkavállalónak nem általában nyelvtudásra, hanem az általános nyelvi ismeretek, készségek és képességek szaknyelvi ismeretekkel és készségekkel valamint interkulturális ismeretekkel és

kommunikációs készségekkel bővített, a nyelvhasználati céloknak megfelelő kompetenciákká szerveződött együttesére van szüksége.”  
(Kurtán – Silye, 2006: 6)

Azonban több felmérés is azt mutatja, hogy a magyar munkavállalók hiányos idegennyelv-tudással<sup>1</sup> rendelkeznek. Más kutatók is felhívják erre a figyelmet és kitérnek a nyelvtudás hiányának gazdasági és munkaerő-piaci hatásaira is:

„Magyarország lakosságának idegennyelv-tudása – más európai kisállamok vagy akár Németország lakosságának idegennyelv-tudásával összehasonlítva – igen gyöngye. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak körében a helyzet javuló, noha messze elmarad a kívánatostól; ezen körön kívül viszont katasztrofálisnak mondható.” (Nyíri, 1999)

„Ma az Európai Unió tagállamai közül Magyarországon a legalacsonyabb azok aránya, akik legalább egy idegen nyelvet beszélnek, és Magyarországon beszélnek a legkevesebben az érintkezés legfontosabb nyelvén, angolul – derült ki az Unió rendszeres közvélemény-kutatásának 2005. nyarán készült beszámolójából. (...) A nyelvtudás alacsony szintje közvetlenül befolyásolja a gazdasági teljesítményt, és a mindinkább felértékelődő tudományos, illetve médiaszférában tartósan leértékeli, másodrendűvé teszi a magyar munkaerőt, milliókat zár el az interneten és a televíziós műsorfolyamban áramló tudások elől. És mindehhez még csak nem is kell külföldre menni: az egyébként célként meghirdetett minőségi turizmus is elképzelhetetlen megfelelően kommunikálni képes „hátország” nélkül. És természetesen nem csak az angol nyelvről beszélünk. Stratégiaileg roppant fontos a nagy világnyelvek ismerete, mert azokon keresztül kapcsolati tőke konvertálódhat más tőkeformákká. Ma Magyarországon az angolon kívül egyedül a német nyelvet beszélők közössége alkalmas arra, hogy evvel a lehetőséggel tömegesen éljen.” (Z. Karvalics – Kollányi, 2006: 118)

(A szakmai idegennyelv-tudásra irányuló szükségletelemzések és felmérések eredményeiről bővebben lásd: 2.4.2. fejezet.)

Az idegennyelv-tudás hiánya tehát az élet minden területén hátrányt jelent, mivel ma már teljesen természetes az információ és a tudás szabad létrehozása, forgalmazása, hozzáférhetősége, illetve felhasználása, mégpedig politikai, társadalmi korlátozás nélkül. Az információs társadalom, a tudásgazdaság<sup>2</sup> egyre szélesebb körű

<sup>1</sup> Fazekas (2006) a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 2001-ben készült, átfogó, reprezentatív felmérésére hivatkozik, amely a versenyszféra képviselőinek véleményét mérte fel a hozzájuk kerülő pályakezdekőkkel kapcsolatban. A válaszadók 58 százaléka rossz tapasztalatokról számolt be, elsősorban a pályakezdekők idegennyelv-tudásával, önálló munkavégzésével és gyakorlati felkészültségével kapcsolatban. Az Európai Bizottság 2005-ben készült felméréséből: Europeans and their Languages (Eurobarometer, 2006) is a magyar lakosság hiányos idegen nyelvi ismeretei derülnek ki. A felmérések részletesebb ismertetése a 2.4.2.2. fejezetben olvasható.

<sup>2</sup> Az információs társadalom, tudás-alapú társadalom, tudástársadalom stb. fogalmak gyakorlatilag egymás szinonimájaként jelennek meg az EU dokumentumaiban és egyéb tanulmányokban. Nyíri (1999) szerint az információs társadalom, tudástársadalom, valamint a tudásgazdaság fogalmak a 60-as évektől léteznek, azonban meg kell különböztetni a „tudás” és az „információ” jelentése közötti különbséget: az ő értelmezésében „a tudás az összefüggéseiben felfogott információ”. Az információs

kiépülésével változtak az idegen nyelvi kommunikáció formái is. Az internet segítségével szinte bárkivel kapcsolatba tudunk lépni, és vele kommunikációt tudunk folytatni – adott esetben akár idegen nyelven is. A világhálón – gazdasági szempontból sem elhanyagolható – információk milliárdjai keringenek más-más formában – és persze más-más nyelven. Azonban az információk csak csekély hányada olvasható az interneten magyarul, tehát az információhoz jutás, a tudásbázis-szélesítés egyik alapfeltétele legalább egy idegen nyelv ismerete. A gazdasági élet szereplői számára szintén fontos a versenyképesség és az innováció szempontjából, hogy a munkavállalók legalább egy – de lehetőleg minél több – idegen nyelven tudjanak kommunikálni. Nyíri (1999) szerint:

„A globális gazdaság és a globális számítógéphálózat meghatározó nyelve a helyi sajátosságaitól megfosztott angol, melyet könnyebb megtanulni és használni, mint a brit vagy amerikai irodalmi angolt, illetve annak valamely telivér beszélt változatát. Az információs társadalom viszonyai között a versenyképes munkaerő legalább kétnyelvű: beszélni s írni-olvasni tudja a globális angolt, miközben - szóban és írásban, vagy esetleg csak szóban - használja anyanyelvét.” (Nyíri, 1999)

Az új kommunikációs csatornák megjelenésével és elterjedésével továbbra is nagy a kommunikációban az írásbeliség szerepe, csak ez új műfajokban és szövegtípusokban testesül meg. Az internet új kommunikációs fórummá vált, új műfajokkal (pl. e-mail, csevegő oldalak stb.) és az információáramlás felgyorsulását is lehetővé teszi:

„S persze az internet a személytől személyhez szóló információknak is színtere: a hálózathasználat alapvető formája az elektronikus *levelezés* - írott üzenetek cseréje tetszőleges számítógéphasználók között, (...). Egymáshoz kapcsolódó hálózatok hálóján át haladva, egy-egy *e-posta* - e-mail - üzenet általában másodpercek alatt rendeltetési helyére ér, s percekben belül megérkezhet a válasz.

---

társadalom „a mintegy a világban keringő információk általános bőségére”, a tudástársadalom (tudás-alapú társadalom) „arra a kézzelfogható gazdaságra utal, amelyet a *tudás teremt* - és arra a kézzelfogható szegénységre, amelyet a tudás-alapú társadalom viszonyai között a tudás hiánya okoz” (Nyíri, 1999). Élő és Z. Karvalics (2004), illetve Z. Karvalics (2005) a fogalmak közötti átfedést, a jelentésbeli egyezéseket és különbségeket elemzik, és javaslatot tesznek a „közös kifejezőkészletre”, amely szerint „átfogó társadalmi kontextusban az információs társadalom, átfogó gazdasági kontextusban az információs és tudás gazdaság fogalmakat célszerű használni. Az 'információs társadalom' eredeti, gazdag, a 'tudás' jelenségcsaládjával kapcsolatos minden szempontra (is) érzékeny fogalmának 'helyreállításával' megszűnik a két kifejezés 'alternatív', 'oppozíciós' használatának értelme, és a figyelem az üres terminológiai felszínről a valóságban zajló folyamatok mélyszerkezetének megértése felé tolódhat el.” (Élő – Z. Karvalics, 2004; Z. Karvalics, 2005) Fontosnak tartják azonban a tudás-alapú gazdaság és a tudásgazdaság fogalmak közötti különbségtételt, mivel értelmezésükben a két fogalom két különböző megközelítési módot takar, ezért nem használhatóak egymás szinonimáiként. Értekezésemben a továbbiakban az információs társadalom és a tudásgazdaság kifejezést használok Élő és Z. Karvalics értelmezésének megfelelően. (A fogalmak pontosabb, árnyalt definíciójáról és a hasonlóságok-különbségek bemutatásáról lásd az idézett három művet.)

Szembeötlő, hogy az e-mail elterjedése óta a (...) személyes kontaktusban létrejött kollegiális kapcsolatok a korábbiaknál sokkal kevésbé szenvedik meg az esetleges fizikai távolságot.” (Nyíri, 1999 – kiemelések az eredeti szöveg szerint)

Az új kommunikációs fórumhoz és az új műfajokhoz új nyelvhasználati normák is társulnak. Ma már létezik egy ún. „netikett”, amely a világhálón használt írásszabályok gyűjteménye. Vagyis nemcsak a műfajok változnak meg, hanem a nyelvhasználat is változik, és ez hatással lehet a műfajok értékelésére is. Előfordulhat például, hogy a nyelvhelyesség szerepe kevésbé lesz fontos, ugyanakkor a szociális kompetencia felértékelődik.

Ha az írásbeli kommunikációt az üzleti életben vizsgáljuk, szintén megállapíthatjuk, hogy „nem veszett el, csak esetleg átalakult”, alkalmazkodva a kor kihívásaihoz. Az információs társadalom szellemében a cégeknek jelen kell lenniük a világhálón, weboldalakot kell létrehozniuk, amelyeknek technikai-technológiai kivitelezése inkább az informatikusokra háruló feladat, de magukat a honlapokat az adott cég szakembereinek kell megtölteniük megfelelő tartalommal, azaz írott szövegekkel és néha a hozzájuk kapcsolódó látványelemekkel is. Mivel az internet új kommunikációs csatorna is egyben, marketingkommunikációs alkalmazása is lehetővé vált, ami szintén a gazdasági szakemberek munkájának részét képezi. Tehát a honlapok, e-mailek, direct mailek írása ma már mindennaposnak tekinthető egy cég életében, mint ahogyan az a tény is, hogy ezeket akár idegen nyelven is el kell készíteni. A legtöbb világhálón jelenlévő vállalat a székhelyének megfelelő nyelven túl minimum még egy idegen nyelven is elérhetővé teszi a vállalkozás honlapjának tartalmát, így szükség van arra, hogy a munkatársak megfelelő nyelvtudással és a feladat megoldásához szükséges készségekkel, kompetenciákkal – pl. íráskészség, rendszerező készség, problémamegoldó készség stb. – is rendelkezzenek. A kommunikáció az üzleti életben tehát nemcsak a szóbeliségre korlátozódik, mivel az egyes vállalatok külföldi partnerekkel is kapcsolatban állnak, nem egy esetben maguk is egy nemzetközi lánc vagy multinacionális vállalat tagjai, így az írásbeli kommunikáció nemcsak az ügyfelekkel és az üzleti partnerekkel történő, de a vállalaton belüli kapcsolattartás szempontjából is elengedhetetlen.

Az (anyanyelvi) írásnak a gazdasági életben és az egyes vállalatoknál dolgozó szakemberek életében betöltött fontos szerepét támasztja alá Brandt (2005)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A tanulmány egy 75 fővel tervezett interjú-sorozat 2004-ben felvett, első 12 interjújának tanulságait adja közre. Az Amerikai Egyesült Államok véletlenszerűen kiválasztott cégein belül vizsgálja az

tanulmánya, amely az írásbeliség („literacy”) és ezen belül is az írás („writing”) és a tudásgazdaság („knowledge economy”) viszonyát elemzi. A gazdasági élet különböző szereplőivel készített 12 mélyinterjú eredményeként megállapítja, hogy a megkérdezettek nemcsak elsősorban különböző szövegeket (pl. e-mail, tájékoztató, marketing terv, beszámoló, jegyzet stb.) írnak munkájuk során, hanem többen mások írásait is átolvassák, esetleg szerkesztik is és jóváhagyják; valamint nyolc interjúalany a munkatársak íráskészségét fejlesztő továbbképzésben is részt vett előadóként. A szerző az írást a „tudásgazdaság lényegének” tartja (Brandt, 2005: 166), bemutatja, mi történik az író személyekkel és az írásművel, amelyet megalkottak, ha az írásbeli kommunikáción múlik egy vállalat sikeressége és versenyképessége, valamint rávilágít arra, hogy a munkatársak között milyen együttműködésre van szükség, illetve milyen együttműködésre teremt lehetőséget a szakmai okokból történő szövegalkotás.

Minden vállalatnak saját elvárása van a cégen belüli és a cégek közötti kommunikációt tekintve, így ezen műfajok, illetve szövegtípusok egy speciális részét mindenki elsősorban a munkahelyén tanulja meg, gyakorlati alkalmazás közben. Azonban a jó alapok, amelyekre támaszkodni, építeni lehet, nélkülözhetetlenek ebben a folyamatban. Az alapoknak a megteremtésében, tehát a gazdasági szaknyelv – vagy egy adott szegmensének, mint például a turizmus-vendéglátás szaknyelvnek – elsajátításában és a sikeres kommunikációhoz és nyelvhasználatához szükséges készségek fejlesztésében rejlik a felsőoktatás szerepe. A szaknyelvoktatás ugyanis ma Magyarországon elsősorban a felsőoktatási intézményekben: főiskolákban, egyetemeken zajlik, így a leendő munkavállalók kulcskompetenciáit is ezekben az intézményekben kell kialakítani-fejleszteni.

A magyarországi német nyelvű cégek is hangsúlyozzák a képzés – ezen belül is a felsőoktatás – jelentőségét, mivel olyan munkatársakra van szükségük, akik a gyakorlatban is részt tudnak venni az idegen nyelvű szakmai kommunikációban, ami a nyelvvizsga letételénél többet jelent (Freiberg – Garai, 2002a). A vállalatok a gazdasági szaknyelv oktatásán túl a gazdasági kultúra közvetítését és más készségek és kompetenciák (csapatmunka képessége, prezentációs technikák, problémamegoldó készség stb.) fejlesztését is várják a felsőoktatási intézményektől (Freiberg – Garai, 2002b, Lőre 2002, Kriston, 2002). A szaknyelvoktatás, a szakmai nyelvhasználat

---

írásbeliség és a munkahelyi szövegalkotás szerepét, így nem az idegen nyelvi írásbeli kommunikációt elemzi, eredményei azonban e terület számára is fontos tanulságokkal szolgálhatnak.



gyakorlása nemcsak a kulturális ismeretek közvetítésére alkalmas, hanem – jól megválasztott módszerekkel – a vállalatok által elvárt készségek és kompetenciák fejlesztésére is. A szaknyelvoktatás, miként azt Kurtán (2003) a szakmai nyelvhasználatról szóló könyvében írja, egy specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási folyamat, amelyre az általános idegennyelv-oktatás specifikumai szintén érvényesek, de ezeken kívül olyan kompetenciák kialakítására törekszik, amelyek a tanulóknak lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások specifikus tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve ezek követelményeinek megfeleljenek.

A gazdasági szaknyelvhasználat szempontjából ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy a tanuló, mint leendő szakemberek, megfelelően tudják kezelni a szakmai szituációkat idegen nyelven is, a szaknyelv-tanítási folyamat során meg kell ismertetni őket a gazdasági életre jellemző szövegfajtákkal és műfajokkal. El kell érni, hogy a nyelvhasználók szakmájukban nyelvileg „cselekvőképeseek” legyenek, vagyis megszerezzék azokat a kompetenciákat, amelyek mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikáció sikerességéhez szükségesek. A gazdasági szaknyelv egyik fontos jellemzője, hogy rendkívül sokféle szövegfajtaival találkozhatunk benne. A gazdasági szaknyelv mind morfológiai, mind szintaktikai szempontból nézve igen sokrétű és gazdag, szövegszerkezetiileg is változatos képet mutat – ugyanúgy, mint a köznyelv. Speciális lexikája, a szövegfajta és műfajok sokrétűsége, valamint a kulturális különbségek miatt azonban nehézségeket is okozhat a nyelvhasználónak nemcsak a szóbeli, de az írásbeli kommunikációt illetően is. A szakmai kommunikáció szorosan összefügg azzal, hogy a nyelvhasználó ismeri-e az adott szakterületen használatos nyelvi struktúrákat és gondolkodásmódot. Ebből következően a szaknyelv tanítása során a szakmában használatos nyelvi struktúrák mellett a gondolkodásmódot is tudatossá és követhetővé kell tenni és az ezekhez szükséges morfológiai, lexikai, szintaktikai és szövegszerkezeti eszközöket is a nyelvhasználók rendelkezésére kell bocsátani. Ehhez bizonyos stratégiák elsajátítására is szükség van – például: hogyan célszerű írott szövegekből a legfontosabb információkat kiszűrni és adott esetben azokra reagálni stb. –, amelyek nemcsak a szakmai nyelvhasználatban hasznosíthatók (vö. Buhmann – Fearn, 2000).

Kurtán (2003) a szaknyelvoktatás fő tartalmi taxonómiái között az írásproduktiót tekintve megemlíti a különböző levélfajták megírásán kívül (többek

között) emlékeztetők, faxok, e-mailek írását, jelentések, pályázatok készítését is. Ahhoz, hogy a nyelvtanulók ezeket a szövegfajtákat el tudják készíteni és így a gazdasági élet elvárásainak is megfeleljenek, elengedhetetlen az íráskészségük fejlesztése. A 20. század utolsó harmadának meghatározó idegennyelv-oktatási irányzata, a kommunikatív nyelvoktatás – nevéből adódóan – a nyelv kommunikatív funkciójára helyezte a hangsúlyt, ami a gyakorlatban azonban elsősorban a szóbeli kommunikációra történő koncentrálást és az íráskészség fejlesztésének elhanyagolását jelentette és jelenti még ma is. A nyelvoktatásban az írásbeli feladatok mindig is jelen voltak – jelen vannak, ám ezek ritkán azonosak az íráskészség fejlesztésére irányuló feladatokkal. Újabb kutatások és tanulmányok (Juhász, 1983; Helbig, 1993; Erdei, 2002) is rámutattak, hogy a kommunikatív nyelvoktatás nem oldotta meg az idegennyelv-oktatás minden problémáját, mivel mindenképpen szükség van a beszéd-készség mellett az íráskészség tudatos fejlesztésére, illetve az ehhez kapcsolódó tanulási stratégiák megismertetésére is. Az írás ugyanis éppúgy kommunikáció mint a beszéd, mivel a kommunikatív (nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotási, illetve stratégiai) kompetencia követelményeinek engedelmeskedik. Az írás rendkívül összetett gondolkodási folyamat is, amely tanítható és tanulható, azonban sok kötöttségnek kell megfelelnie (nyelvi normák, retorika, kulturális érzékenység, befogadók szokásai stb.). Bárdos (2000) szerint az írás tehát – főként idegen nyelven – igazi kihívást jelent a nyelvhasználónak és a nyelvtanárnak egyaránt. Az íráskészség tanítása során több probléma felmerülhet: Mire koncentráljon inkább a tanár, a végső produktumra vagy magára a folyamatra? Mennyire kell figyelembe venni, hogy pl. a szövegek szerkezete és szerveződése kultúránként változhat? Milyen módszerek lehetnek célravezetők az íráskészség fejlesztésekor? Ezen kérdések megválaszolására csak az írástanítás folyamán, a gyakorlatban kerülhet sor, hiszen több tényező is befolyásolhatja a választ (vö.: Bárdos, 2000).

A fenti, írástanítást érintő megállapítások az anyanyelvi és az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésekor is érvényesek, azonban kutatások rámutattak, hogy a két terület a részleteket tekintve nem azonos gondokkal küzd. Az írás folyamatának egésze hasonló, mégis jelentős különbségek adódnak. Az idegen nyelvet tanulók írástechnikája egyszerűbb és kevésbé hatékony, mint az anyanyelvűeké. A nem anyanyelvi írástanítás során főként helyesírási, nyelvhelyességi problémák merülnek fel, maga az üzenet tisztasága, ahogy Bárdos (2000) írja, kevésbé fontos. (Az

anyanyelvi és idegen nyelvi írás hasonlóságaival és különbségeivel a 2.2.2.1.2.1. fejezet foglalkozik részletesebben.)

Problémaként felmerül tehát, hogy az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi íráskészség fejlesztéséhez komplex, sok területet lefedő tananyagra és korszerű, a gazdasági élet igényeinek is megfelelő tanítási stratégiákra, módszerekre lenne szükség. A felvázolt tényezők pedagógiai implikációja a gyakorló szaknyelvtanár oktató munkájában jelentkezik, ezért célszerű megvizsgálni és feltárni a gazdasági szaknyelvi íráskészség fejlesztésének lehetőségeit. A szaknyelvtanároknak ugyanis nemcsak a gazdasági szaknyelv lexikai specifikumaira és az üzleti életben használt szövegfajtákra és műfajokra kellene koncentrálniuk az íráskészség fejlesztése során, hanem megfelelő, korszerű módszerekkel az említett kulcskompetenciákat és a gazdasági életben rendkívül fontos interkulturális és szociokulturális kompetenciát, valamint különböző stratégiákat is fejleszteniük kellene.

Kutatásom célja ezért a gazdasági felsőoktatási intézményekben folyó jelenlegi idegennyelv-oktatási gyakorlat íráskészség-fejlesztés szegmensének feltárása, a tanítási stratégiák és módszerek leírása és elemzése, és az eredmények fényében ajánlások és útmutatók megfogalmazása az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi írásbeli kommunikáció fejlesztésének lehetőségeire, illetve a tanítás hatékonyságának emelésére.

Ennek megfelelően a külföldi és a hazai szakirodalom áttekintése során, az értekezés elméleti háttereként, négy fő területet vizsgállok meg. Először bemutatom az íráskészség kutatására hatást gyakorló tudományterületeket, majd az idegen nyelvi íráskészség interdiszciplinaritását, azaz az íráskészség kutatásán belül azokat az irányzatokat, amelyek ezen diszciplínák eredményeit felhasználva alakultak ki, majd felvázolom az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás között fennálló hasonlóságokat és különbségeket. A harmadik részben az íráskészség komponenseinek és néhány íráskompetencia-modellnek a bemutatása után elemzem az íráskészség egyes 20. századi nyelvpedagógiai irányzatokban betöltött szerepét, végezetül a gazdasági nyelvhasználat és az íráskészség viszonyát tárom fel többek között szükségletelemzések bemutatásával. Utóbbi fejezetben belül kerül sor azoknak a készségeknek és kompetenciáknak a leírására, amelyek a gazdasági szaknyelv és az íráskészség szempontjából szükségesek, illetve az íráskészséggel együtt fejleszthetők lehetnek.

A következő fejezetben azokat az empirikus kutatásokat ismertetem, amelyekkel az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi íráskészség szaknyelvoktatásban betöltött szerepét vizsgálom. Az empirikus vizsgálat legnagyobb részét két kérdőíves megkérdezés eredményeinek leíró és matematikai statisztikai elemzése, valamint a nyílt kérdésekre adott válaszok tartalomelemzése adja. A kérdőíves felmérést gazdasági szaknyelvet tanító nyelvtanárok és azt tanuló főiskolai, egyetemi hallgatók körében végeztem. Ezt megelőzően azonban a kérdőíves megkérdezés elővizsgálataként is szolgáló interjúk elemzése is helyet kap az értekezésben, mivel eredményeik fontos kiindulási pontot jelentettek a kérdőívek összeállításában.

A dolgozat tehát két nagy kérdéscsoportra fókuszál:

*A gyakorlati nyelvoktatás elemzése: az íráskészség fejlesztésének helye és szerepe a gazdasági szaknyelvoktatásban*

1. Milyen mértékben képezi részét a gazdasági szaknyelvi írásbeli kommunikáció a tanórai tevékenységeknek, illetve az otthoni tanulási folyamatnak?
2. Hogyan tájékozódnak a tanárok a gazdasági élet elvárásairól?
3. Mely szövegfajtákat tanítják a gazdasági szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor?

*Az íráskészség fejlesztésének módszertani problémái*

4. Milyen tananyagokat használnak a gazdasági szaknyelv oktatása során az íráskészség fejlesztéséhez?
5. Milyen módszerekkel fejlesztik a tanárok az íráskészséget a gazdasági szaknyelv oktatása során?
6. Milyen egyéb kompetenciák, készségek fejlesztésére van még szükség, illetve milyen egyéb kompetenciák, készségek fejleszthetők még az íráskészség fejlesztése során?

A kutatási kérdésekhez az alábbi *hipotézisek* kapcsolódnak:

1. Az íráskészség a későbbi szakmai nyelvhasználatban betöltött szerepéhez képest nem kap megfelelő hangsúlyt a gazdasági szaknyelv oktatása során.
2. A tanárok kevésbé tájékozottak és bizonytalanok az üzleti élet elvárásait illetően.
3. A tanítási folyamat során a tanulókat nem vagy csak érintőlegesen ismertetik meg bizonyos szövegfajtákkal, illetve műfajokkal, mert elsősorban a gazdasági szaknyelvi vizsgák írásfeladataira koncentrálnak.
4. A gazdasági szaknyelv oktatása során használt tankönyvek egyike sem elegendő teljes mértékben az íráskészség fejlesztéséhez, azokat egyéb tananyagokkal is ki kell egészíteni.
5. A tanárok a lehetségesnél kisebb mértékben használják ki az íráskészség fejlesztésének módszertani lehetőségeit.
6. A tanárok nem rendelkeznek tudományosan megalapozott információval az íráskészséghez és fejlesztéséhez szükséges egyéb ismeretekről, képességekről, készségekről és kompetenciákról.



Lengyel (1999) azonban nem fejti ki, nem írja le részletesebben az illusztráción látható egyes diszciplínák funkcióit. Értelmezésemben az ábra azt mutatja, hogy a fenti nyelvészeti tudományterületek kutatási eredményei szerepet játszottak és játszanak az írás és olvasás folyamatának megismerésében, feltárásában, amelyeket a pszichológia és a pedagógia tudománya a gyakorlatban is hasznosíthat. A kutatások és a gyakorlati felhasználás együttesen pedig egy új tudományág, az „educational linguistics” létrejöttéhez járulhatnak hozzá, amely diszciplína a nyelvészet és a pedagógia eddigi eredményeit ötvözi és a két tudományterület határvonalán elhelyezkedve mind a nyelvészek, mind a pedagógusok elméleti és kutató, valamint gyakorlati munkáját segíti.

### **2.1.1.1. Retorika és a fogalmazástanítás elmélete**

Az ókori retorika századokon átívelő, máig élő hatása nemcsak a terminológia és az alapvető retorikai elemek használatában merül ki. Bárdos (2000) szerint a középkorban is tovább élt a retorika a grammatika és a logika tudománya mellett és

„... jóllehet a képzés középpontjában kétségkívül az „elocutio”, az ékesszólás tudománya szerepelt, azt egy pillanatig sem kell gondolnunk, hogy az ókori vagy középkori retorika nem foglalkozott a fogalmazástanítással, a vers- és prózaírással”. (Bárdos, 2000: 150-151)

A klasszikus retorikai elmélet alapelvei, szabályai, eszközei kiegészítve a modern nyelvészeti, szövegtani, kommunikációelméleti stb. ismeretekkel a szónoklatokon túl a mindennapi kommunikációs folyamatokban, így az írásbeli szövegalkotás során is alkalmazhatók. Véleményem szerint az antik retorika három, a szónoki beszéd elkészítésének rendjére vonatkozó eleme – bizonyos feltételekkel – az írásfolyamatok elemzésekor is segítségül hívható. Az inventio (lelemény, ötlet, felkészülés), dispositio (elrendezés, terv, vázlat) és elocutio (kifejezés mód, megfogalmazás, stílus) hármas egysége nemcsak a szónoklatok, tehát a beszédalkotás, hanem az írástevékenység szempontjából is releváns lehet, a két további elem: a memorizálás, kívülről történő megtanulás (memoria) és az előadás (ponuntiatio) már valóban a szónoklat műfajához tartozik. Nemcsak a szónoki beszéddel, hanem az írott szöveggel szemben is követelmény, hogy jól megformált és szabályos felépítésű legyen. A szónoklat tradicionális hét szerkezeti egysége<sup>5</sup> ugyan

---

<sup>5</sup> 1. bevezetés (prinitipium/exordium) 2. elbeszélés (narratio), esetleg kitérés (egressus/digressio) 3. témafelvetés (propositio) 4. érvelés (argumentatio) 5. bizonyítás (confirmatio) 6. cáfolás (refutatio) 7. befejezés (peroratio)

nem minden írásműben jelenik meg, de ha a hármas tagolást tekintjük követendőnek, akkor a bevezetés, tárgyalás és befejezés szintén a szónoki beszéd felépítését követi.

Schenk (1998) összeveti az ókori retorikát a mai kognitív szemléletű írásfolyamat-elmélettel, mivel véleménye szerint a retorikai iskolázottság segítséget nyújthat a szövegalkotásban. Az ókori retorika felidézésével megmutatja, milyen mélyen gyökereznek az írástevékenységről szóló elképzelések abban a kulturális közegben, amely a retorikai hagyományokból indul ki, valamint utal arra, hogy a modernkori írásdidaktikát és írásfolyamat-kutatást is foglalkoztatják a már az ókorban felvetett problémák. Véleménye szerint az írásgyakorlatokra úgy tekintettek az ókorban (például Cicero) mint a beszédkészség fejlesztésének legjobb eszközére, és felismerték az írás szövegalkotási folyamatát is. Már akkor szükségesnek tartották az írók számára a sok olvasást és írást, a reprodukciót (bizonyos példák utánzását, másolását), a rendkívül sok korrekciót és a folyamat lezárásának képességét. Az írást médiaspecifikus és többretegű folyamatként érzékelték, amely az írásfolyamat sebességét és lefolyását meghatározó technikától is függ, így lassabb, mint a gondolatok, és olyan készségeket feltételez, amelyeket az író az írás folyamata alatt szerez meg. (A folyamatorientált megközelítésről a 2.2.2.1. fejezet számol be részletesen.)

Az idegen nyelvi írást tekintve a klasszikus retorika mellett az 1960-as években Kaplan (1966) művével megjelent a kontrasztív retorika fogalma is, amely a szövegen belüli egyes elemek elrendezésére fókuszál és az elrendezést kultúra-specifikusnak tartja. Vagyis azt fogalmazza meg, hogy a nem anyanyelvi szövegek megalkotásakor figyelembe kell venni a kulturális sajátosságokat, kötöttségeket és azokat a preferált szerkezeteket, amelyek az adott célnyelvi közegre jellemzőek. Kaplan elméletét és kutatási módszerét többen vitatták, azonban egyetértés mutatkozik abban, hogy a kulturális és retorikai különbségek tudatosítása és megértése hasznos lehet a nyelvoktatás szempontjából. Bárdos (2000) megfogalmazása szerint:

„Kaplan tanítása elérte célját, ha sikerült diákjainkban kialakítani egy olyan érzékenységet, amellyel megértik saját anyanyelvük ez irányú sémáit, amelynek alapján aztán majd felismerik a célnyelv retorikai hagyományainak mibenlétét, és sajátjukhoz hasonlóan tisztelik is azokat.” (Bárdos, 2000: 164)

---

A szónoki beszéd részéről bővebben lásd többek között: Adamik, T. – Adamikné, J. A. – Aczél, P. (2004): *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó; L. Aczél, P. (2004): *Retorika – A szóból épített gondolat*. Budapest, Krónika Nova Kiadó

A klasszikus retorika hagyományaiból alakult ki a fogalmazástanítás elmélete is, amely az írásművek stilisztikai és szerkezeti elemeivel foglalkozik. Az angolszász (elsősorban amerikai) szakirodalomban Silva és Leki (2004) a fogalmazástanítás elméletét („composition studies”) az írás tanításaként és elméleteként definiálja és gyökerét a 19. században, a Harvard Egyetem elsőévesek számára kialakított fogalmazás-modelljében látja, amely az irodalmi művek olvasására és az ezekről szóló írásra fókuszált. Az európai és a magyar hagyományok ennél régebbre nyúlnak vissza, hiszen a kötött fogalmazástanítás, amelynek során a diákok szilárd szerkezeti és stilisztikai ismeretekhez jutottak – és amely szorosan kapcsolódik a retorikához – már a középkori latin iskolákban is megfigyelhető, amikor a diákok – más okból, mint napjainkban – nem az anyanyelvükön, hanem idegen nyelven írtak. A 18. században, a *Ratio Educationis* (1777) megjelenésével már a saját gondolatok – továbbra is klasszikus minta alapján történő – megfogalmazása is teret kapott, azonban az anyanyelvű fogalmazás tanítása még ekkor sem terjedt el az elemi iskolákban, később is csak a gimnáziumok önképző köreiben volt jellemző. A deduktív módszerű, anyanyelvi fogalmazástanítás a kiegyezés után a népiskolákban jelent meg, csak a 20. század 20-as éveiben terjedt el – új pszichológiai és pedagógiai hatások eredményeként – a szabad fogalmazás. Később a kötött és szabad fogalmazástanítási módszer összekapcsolása, illetve a személyiségfejlesztést a középpontba állító szintetizáló módszer nyert teret, az újabb irányzatok pedig már a szövegnyelvészet, az irodalomelmélet és a kommunikációelmélet legújabb eredményeit is figyelembe veszik. (Kálmánné, Online Pedagógiai Lexikon)

Az idegen nyelvi, egészen pontosan az angol, mint második nyelvi („English as a Second Language” = ESL) írás és az angolszász (amerikai) értelmezésű fogalmazástanítás kapcsolatával Matsuda (1998) is foglalkozott, amikor az USA oktatási gyakorlatát vizsgálta a fogalmazástanítás és az angol, mint második nyelv – ezen belül az írás – területén. Kiemeli, hogy az ESL írás mindkét diszciplína része, mivel az amerikai egyetemeken egyre több nem anyanyelvű hallgató is részt vesz a fogalmazástanítási kurzusokon, amelyek azonban nem veszik figyelembe ezt a tényt és az ESL írást nem építik be a tematikájukba. Véleménye szerint az angol, mint második nyelv tanítása („Teaching English as a Second Language” = TESL) is elhanyagolja az íráskészség fejlesztését. Saját modellt állít fel, amelyen ábrázolja a két tudományterület ESL írásban közös pontjait, azok „szimbiózisát”, ezért a modellt „Szimbiotikus modellnek” („The symbiotic model”) nevezi (2. ábra).



2. ábra: *A Szimbiotikus modell* (Forrás: Matsuda, 1998: 112)

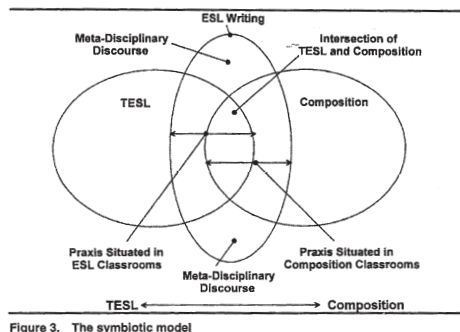


Figure 3. The symbiotic model

A modellben a TESL és a fogalmazástanítás területének közös pontján túl is szerepelteti az ESL írást, amelyet külön halmazként ábrázol, mivel többnek tartja a két diszciplína interakciójánál. Az ábrán olyan új területeket is megjelenít, amelyek arra utalnak, hogy az ESL írásnak vannak részei, amelyek csak az angol nyelv tanításával (TESL), illetve a fogalmazástanítással („Composition”) állnak kapcsolatban, de létezik egy elméleti megközelítésű terület is, amely a meta-diszciplináris diskurzust („Meta-Disciplinary Discourse”), vagyis az ESL írásról szóló diskurzust, vitát, kommentárokat szimbolizálja. Különösen fontosnak tarja ezt a területet, amely segíthet igazolni az ESL írás területét és metodológiai orientációval is szolgálhat.

A modellben felvázolt gondolatok a tágabban értelmezett idegennyelv-tanítás és a fogalmazástanítás, valamint az idegen nyelvi írás kapcsolatára is adaptálhatók. Bármely idegen nyelv tanításának területén belül is külön helye van az íráskészség fejlesztésének, és az idegen nyelvi írás fogalmazástanítással fennálló kapcsolata is megfigyelhető, amikor az anyanyelvi fogalmazási tapasztalatokra is építve íratnak fogalmazásokat a diákokkal. A két terület közös halmaza a nyelvórán idegen nyelven írt szövegekben: esszéikben, elemzésekben stb. realizálódik, a fogalmazástanítás és az idegen nyelvi írás közös területe a kétnyelvű oktatásban jelenhet meg, a szakmai órákon, célnyelven írt szövegek megalkotásával. A meta-diszciplináris diskurzusból pedig az anyanyelvi és általában az idegen nyelvi írásra irányuló, az anyanyelvi és az

idegen nyelvi írás hasonlóságait és különbségeit bemutató kutatások kaphatnak szerepet.

### 2.1.2. Nyelvészet és alkalmazott nyelvészet

Simigné (2003) szerint az önálló tudományként a 19. században megjelenő, általában a nyelvet, illetve az egyes nyelveket tanulmányozó elméleti nyelvészetnek több területe is létezik: a deskriptív (leíró, más elnevezéssel: szinkrón) és a komparatív (történeti és összehasonlító, más elnevezéssel: diakrón) nyelvészet. Előbbi az emberi nyelvhasználatot térképezi fel és írja le úgy, ahogyan azt adott közösségben elsajátítják, illetve beszélik, utóbbi a nyelvi változások leírására fókuszál. Az alkalmazott nyelvészet

„... szerteágazó és nehezen behatárolható tudományterület (...), amely a nyelvtudomány eredményeit gyakorlati szférákban, a társadalmi tevékenység különböző területein, anyanyelvi, illetve idegen nyelvi kontextusban hasznosítja.” (Simigné, 2003: 15)

Az alkalmazott nyelvészet fogalmát a hazai és a külföldi kutatók sem értelmezik egyformán. Tágabban értelmezve

„... ide sorolnak minden olyan nyelvészeti jellegű kutatást, amely nem elméleti nyelvészettel foglalkozik, hanem olyan területekkel, amelyek a morfológia, a szintaxis és a szemantika tartományán kívül esnek”. (Simigné, 2003: 17)

Egyes kutatók (pl. Lengyel, 1996) szerint a számítógépes nyelvészet, valamint a neuro-, pszicho- és szociolingvisztika már önálló tudománynak tekinthető<sup>6</sup>, így az alkalmazott nyelvészet terminusa a fordítás, a tolmácsolás, a nyelvpedagógia<sup>7</sup>, a szaknyelv, a magyar mint idegen nyelv, a nyelvpolitika, nyelvtervezés stb. területét öleli fel. Banczerowski az alkalmazott nyelvészetet a kommunikációelmélet alapján „a nyelvi kommunikáció elemzésével szerzett különféle információk gyakorlati célokra történő felhasználásaként” (Banczerowski, 2000, idézi: Simigné, 2003: 29) definiálja. Klaudy (2002)<sup>8</sup> szerint

„... az alkalmazott nyelvészet célja a társadalom mindennapos nyelvi tevékenysége által felvetett feladatok sikeres megoldásának elősegítése a nyelvészet eszközeivel, nem feltétlenül a már elért elméletek alkalmazása révén,

---

<sup>6</sup> Egyetértve a fenti területek önálló diszciplinaként történő kezelésével, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, valamint a szövegnyelvészet íráskutatásra gyakorolt hatásáról külön fejezetekben lesz szó.

<sup>7</sup> Mások, mint például Bárdos (2000, 2002, 2005) a nyelvpedagógiát már önálló tudományterületként ábrázolják.

<sup>8</sup> Kaludy, K. (2002): Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe. *Előadás a Miskolci Egyetem alkalmazott nyelvészet szakos hallgatói számára. Kézirat.*

hanem az új kutatási feladatoknak megfelelően, új kutatási irányok kijelölésével.” (idézi: Simigné, 2003: 29)

Az írás ugyan tagadhatatlanul a nyelv fontos része, a(z) általános) nyelvészet azonban mégis elhanyagolta-elhanyagolja az írást, kevésbé tartja fontosnak, mint a beszédet (Benczik, 2001, 2006, Lengyel, 1999). A prágai funkionalista nyelvészek foglalkoznak az írott nyelv kutatásával is, de a strukturalizmus beszédközpontú szemlélete nem kedvezett az íráskutatásnak, bizonyos elképzelései a behaviourizmus tanulásméletében is tükröződnek, amelyek később az audiolingvális nyelvtanítási módszer alapját képezték, amely szintén nem szentelt nagy figyelmet az íráskészség fejlesztésének. (A különböző nyelvtanítási módszerekről és bennük az írás szerepéről a 2.3.3. fejezet számol be részletesen.)

Lengyel (1999) szerint az írás nyelvtudományi megközelítése inkább filológiai, így az írás kialakulása és története jobban feltérképezett terület, mint az írott nyelv ontogenezeise, azaz egyedi fejlődése. Az alkalmazott nyelvészet már kevésbé kezeli „mostohagyerekként” az írást és az íráskészséget, több olyan területe is van, amely ezzel a szegmessel foglalkozik. Az alkalmazott nyelvészet eredményei az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség szempontjából az idegen nyelvek oktatása és az anyanyelvoktatás; a helyesírás; az írás kialakulása, írott emlékek tanulmányozása, epigrafika, valamint nyelvkönyvek, nyelvtanok, szótárak írása-szerkesztése területén hasznosíthatók. (Az általános és alkalmazott nyelvészet területeiről részletesen: Simigné, 2003.)

### **2.1.3. Szövegnyelvészet**

A szövegnyelvészet érdeklődésének fókuszában a szöveg áll, amellyel már az ókori retorika is foglalkozott (lásd. 2.1.1. fejezet), és a stilisztika is „a mondaton túli szerkezeti viszonyokat” (Beaugrande – Dressler, 2000: 40) helyezte vizsgálódása középpontjába. E két tudományterületen és a nyelvészetben túl az antropológia és a szociológia is foglalkozik a szövegekkel, így a szövegnyelvészet kialakulását ezen tudományok is elősegítették.

Nehéz megállapítani, hogy mi számít szövegnek, milyen követelményeknek kell megfelelniük a szövegeknek. Beaugrande és Dressler (2000) a szöveg fogalmát úgy határozza meg, „hogy szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének eleget tesz” (Beaugrande – Dressler, 2000: 23). A szöveget csak akkor tartják kommunikatívnak, azaz közlésre alkalmasnak, ha mind a hét ismerv fellelhető

benne. A hét jellemző, amely a szöveget szöveggé teszi: kohézió, koherencia, szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség és intertextualitás. Ezek a szövegkommunikáció alkotóelvei, annak a viselkedésformának a megalkotói és meghatározói, amely a szöveggel történő kommunikálást jelentheti, és amely alkotóelveket a viselkedésforma létrejöttéhez követni kell. (részletesen: Beaugrande – Dressler, 2000: 19-36) Az írásbeli kommunikáció is szövegekkel történő kommunikáció, így a szövegszerűség fent említett ismérvei ezen a területen is érvényesek, annál is inkább, mivel

„... a beszélt nyelvvel ellentétben az írás nem támaszkodhat azonnali visszajelzésre, s ezért sokkal pontosabban kell megtervezni és kritikusabban értékelni. A hangszín, hanglejtés, arckifejezés és taglejtések kiegészítő tényezőinek hiányát az összpontosítás és érdekessé tétel kizárólag szövegbeli eszközeivel kell ellensúlyozni.” (Beaugrande – Dressler, 2000: 273)

Lengyel (1999) szerint az írás kutatásában fordulópontot jelentett az a megközelítési mód, amelyet Halliday<sup>9</sup> és követői alkalmaztak. A beszéd és az írás közötti különbségeket elemezve a szövegeket többé nem a szerint különböztették meg, hogy írott vagy hangzó szövegről van-e szó, hanem a „skaláris közelítést érvényesítik” (Lengyel, 1999: 8). Ebben a megközelítésben nemcsak kizárólag a két pólus (hangzó vagy írott) létezik, hanem köztes pontok (pl. „erősen orális/írott”, „inkább orális/írott” stb.) is helyet kapnak a skálán. Így tehát a mindenkor szövegek a beszédhelyzetnek megfelelően helyezhetők el a skála egyes pontjain, a megszerkesztett szónoki beszéd például az írott végponthoz áll közel, a baráti csevegés a világhálón pedig inkább a hangzó végponthoz, hiába történik írásban. Az írott és hangzó szövegek eltérései egyaránt megfigyelhetők lexikai, grammatikai szempontokban és a nyelvhasználat szervezési módjában is, ezen különbségek ismerete és tudatos alkalmazása Lengyel (1999) szerint a nyelvismeret egyik fontos jellemzője.

---

<sup>9</sup> „Az ezredfordulóra mind a formális, mind a funkcionális nyelvtudományi irányzat számos elméleti és módszertani változatban fejlődött tovább. (...) Az egyik a brit M. A. K. Halliday szisztémikus-funkcionális nyelvtana, a másik az amerikai Talmy Givón funkcionális nyelvtana. Mindkét műhely számos monográfiát, tanulmánykötetet jelentetett meg. S mindkét műhelyre jellemző, hogy az igen részletesen tárgyalt szemantikai alapú szintaktikai témák mellett alapvető módon járultak hozzá a szövegtanhoz (Halliday a koherenciátényezők, például a koreferencia, Givón a topikfolytonosság témakörében), továbbá Halliday regiszterelmélete termékenyen hatott a brit és az európai stílus kutatásokra.” (Tolcsvai Nagy, 2005: 350)

#### **2.1.4. Szociolingvisztika**

Wardhaugh (2002) szerint „jóllehet az embereket régóta érdekli a nyelv és a társadalom kapcsolata, a kérdéskör tudományos megközelítése egészen újkeletű” (Wardhaugh, 2002: 334). A társadalmi rétegződés és a nyelvhasználat összefüggéseinek vizsgálatakor a Chomsky által megalkotott kompetencia–performancia megkülönböztetéséből kiindulva a társadalom és a nyelv közötti kapcsolat fontosságának hangsúlyozásával egészíti ki azt a felfogást, mely szerint egy nyelv tudása annak tudását is jelenti, hogyan kell azt használni, és a nyelvi kompetenciát – az általa közelebbről nem definiált – kommunikatív kompetencia részének tekinti.

A szociolingvisztikában az írás kutatása is lényeges szerepet játszik. Lengyel (1999) szerint releváns információkkal szolgálhat, hogy egy adott társadalmi csoport, réteg, vagy akár az egyén életében milyen része van az írásnak, az írott nyelvnek. Az írásbeliséggel rendelkező társadalmakban a közlési csatornák sokfélesége lehetővé teszi az információközlési folyamatok finomabb strukturálódását. Az írásbeliség előnyöket jelent a kognitív fejlődés és a kommunikáció területén is, azonban a funkcionális analfabétizmus megfoszthatja ezektől az előnyöktől az érintetteket. Az írás ugyanakkor kultúrafüggő terület is, megállapítható, hogy nem minden kultúra részesíti előnyben az írást ugyanannak a témának a megjelenítésekor és az írás ugyanazon kultúrában betöltött funkciója történetileg is változhat.

„Az írott nyelv, az írás és olvasás helyzete a technikai, ipari kultúrákban megváltozott: (...) profi módon szervezett, intézményesített ismeretszerzési forrás, élesebb helyzetben a megélhetés, a túlélés záloga. A pedagógia is alkalmazkodik ehhez a helyzethez. Az átadandó ismeretek mennyisége és minősége megköveteli a helyzet gondos mérlegelését: mi az, amit írásban és mi az, amit szóban kell közölni. Ily módon az írás és olvasás nem pusztán az anyanyelvi nevelés szűkebb belügye.” (Lengyel, 1999: 9)

#### **2.1.5. Pszicholingvisztika**

A pszicholingvisztika a nyelvtudomány és a pszichológia érintkező területeiből alakult ki, érdeklődésének középpontjában a nyelvi tevékenység során az agyban lejátszódó mentális folyamatok állnak. Ez a diszciplína is elsősorban a beszédet helyezi előtérbe, azonban figyelmet szentel az olvasásnak és az írott nyelv elsajátításának is. Gósy (1999) szerint a pszicholingvisztikának öt alapterülete van: 1. a beszédprodukció, 2. a beszédészlelés és a beszédmegértés, 3. az anyanyelv-elsajátítás, 4. a beszédzavarok, nyelvi zavarok, 5. az írott nyelv elsajátítása, az olvasás. (Gósy, 1999: 14)

Lengyel (1999) az írás pszicholingvisztikai megközelítésekor fontosnak tartja, hogy az írott és a hangzó nyelv kölcsönhatásban állnak egymással. Ennek oka, hogy a készségek integráltak vannak jelen, nem egymástól elszigetelten „dolgoznak”. Neuropszichológiai vizsgálatok mutatták ki az egyes készségekért „felelős” központok egymás közötti kommunikációját. (Egyes kognitív neuropszichológiai vizsgálatok eredményéről bővebben a 2.1.6. fejezetben lesz szó.) A grafikus jeleknek az íráson kívül nagy szerepük van az olvasás és a beszéd folyamán is, mivel segítik, támogatják a többi készséget. Az írás segítő-támogató funkciója azonban nem egyedi jelenség, a többi készségről is elmondható, hogy támogatják az íráskészség fejlődését.

A készségek integrált jelenlétét, „interaktivitását” több példa is alátámasztja: a beszéd és az írás során is bizonyos tartalmakat fogalmazunk meg, ehhez kiválasztjuk a megfelelő nyelvi eszközöket, a szavakból mondatokat alkotunk stb. Az írástevékenység folyamán azonban még maga a hangalak is jobban tudatosodhat a diákokban, mivel az írás folyamatát belső beszéd is kísérheti, különösen a nyelvtanulás első fázisában. „A vizuális stimulus (...) fonetikai/fonológiai eseményt implikál, majd a vizuális és fonetikai élmény interaktív módon erősítik egymást, ...” (Lengyel, 1999: 12)

Az olvasás és írás közötti kapcsolat talán még inkább egyértelműnek tűnik: az írás közben begyakorolt grafikus jeleket olvasáskor gyorsabban fel lehet ismerni és olvasás közben az adott betűk, írásjelek még inkább bevésoednek. Lengyel (1999) megfogalmazásában:

„Az írás- és olvasási folyamatokban szerzett tapasztalat és gyakorlat egyidejűleg azt feltételezi és eredményezi, hogy javul a vizuális-optikai lexikai reprezentáció minősége, gyorsul a keresés, az azonosítás és a lehívás.” (Lengyel, 1999: 12)

A készségek közötti kapcsolat meglétére Kast (1999) és Bárdos (2000) is felhívja a figyelmet, mégpedig az idegen nyelvi oktatás kapcsán.

„Nincsen beszéd hallásértés nélkül, és nincsen tolmácsolás beszéd(ek) nélkül; hasonlóképpen, nincsen írás olvasás nélkül, és nincsen fordítás írás(ok) nélkül. (...) Az osztályozás szempontjából a készségek tehát nemcsak jól elkülöníthetők, hanem bizonyos értelemben integrálódnak is.” (Bárdos, 2000: 155).

Kast (1999) a beszéd és az írás, illetve az olvasás és az írás közötti kölcsönhatást vázolja fel és kiemeli, hogy ez a gondolati, szellemi és fizikai kölcsönhatás különösen fontos azon nyelvtanulók számára, akik még nem ismerik a latin betűs, vagy éppen a cirill betűs írást és hozzá kell szokniuk a számukra új betűkhöz és grafémákhoz.

Vigotszkij<sup>10</sup> (2000) a beszéd és gondolkodás összefüggéseit tárja fel, de kitér az „írott beszéd” és gondolkodás összefüggéseire is: az írti-olvasni tanuló gyerekek írott beszéddel kapcsolatos nehézségeit mutatja be. Véleménye szerint az írott beszéd (azaz az írásbeli nyelvhasználat) felépítésében és működésében is különbözik a szóbeli beszédétől és magas fokú absztrakció szükséges a kifejlődéséhez. „Az írott beszéd olyan szituáció, amely kettős absztrakciót kíván: elvonatkoztatást a beszéd hangzó oldalától és a beszédértéstől.” (Vigotszkij, 2000: 262) Az írott beszéd elsajátítása minőségi változást jelent a nyelvhasználat tudatosává válásában és a fogalomalkotásban, és nem csupán betűk és írásjelek megtanulását feltételezi, hanem az „absztrahálás bizonyos, eléggé magas fokát” (Vigotszkij, 2000: 261). Fontos megállapítása, hogy „az írott beszéd tudatosabb, mint az élőszó” (Vigotszkij, 2000: 263). Fonetikai, lexikai, szemantikai és szintaktikai szinten is tudatos munkát kíván az írótól, „maximálisan kifejtett, formailag befejezettebb az élőszónál (...)” (Vigotszkij, 2000: 264). Véleménye szerint az írott beszéd során intellektuálisabb cselekvésre van szükség és a beszéd folyamat tudatosítására, „az írott beszéd (...) a szándékos és céltudatos beszédtevékenység legnehezebb és legbonyolultabb formája” (Vigotszkij, 2000: 265).

#### **2.1.6. Kognitív pszichológia**

Csapó (1992) szerint a kognitív pszichológia elsődleges célja, hogy megértse és leírja, modellezze az információáramlás és -feldolgozás folyamatait és így a „megismerés mindenkire jellemző általános sajátosságait vizsgálja” (Csapó, 1992: 39). Az információk felvételét, dekódolását és a tudás belső reprezentációját kiegészíti a magasabb rendű kognitív folyamatok, a komplex kognitív készségek halmazával is. Ezek közé tartozik a gondolkodás, a nyelv, az intelligencia, a kreativitás, a problémamegoldás, amelyeket tipikusan az emberi megismerés sajátosságainak tart. (Csapó, 1992: 26) A kognitív pszichológia fő kutatási területei közé sorolja az érzékelést, az alakfelismerést, a memóriát, a nyelvet, a gondolkodást, a képzeletet, a kreativitást, az intelligenciát, a problémamegoldást, a tudásreprezentációt, a fogalomképzést és a figyelmet. Utal azonban arra, hogy ezen problémakörök nem mindegyikét kutatja egyforma intenzitással ez a tudományág. Mint a nyelvhasználat

---

<sup>10</sup> Vigotszkij (1896-1934, orosz pszichológus, pedagógus) nem tekinthető kifejezetten a pszicholingvisztika képviselőjének, azonban a gondolkodás és beszéd viszonyának feltárására irányuló vizsgálatait a nyelvpszichológia területét is érintik, ezért tartottam szükségesnek, hogy munkáját ebben az alponban mutassam be.

két fő formája, a beszéd és az írás is a kognitív pszichológia – akár több – kutatási területéhez (például nyelv, gondolkodás, memória, tudásreprezentáció stb.) is tartozhat.

Eysenck és Keane (1997) kiemelik, hogy a kognitív pszichológia területén belül megnőtt az érdeklődés a nyelv tanulmányozása iránt, és ebben a folyamatban kiemelendő a kognitív neuropszichológia hatása. A nyelvmegértésben és a nyelvi produkció létrehozásában szerepet játszó készségek (olvasási, hallás utáni megértési, írás- és beszédképesség) külön kognitív folyamatokat igényelnek. A folyamatok feltárására irányuló kutatások elsősorban moduláris megközelítésűek voltak, azaz a folyamat egyes moduljait, összetevőit sikerült azonosítani, amelyek a kognitív rendszer bemeneti vagy kimeneti részéhez kapcsolódnak. A feldolgozási rendszer központi folyamatairól (például tervezés) azonban – a kognitív pszichológiával egyetemben – nem sikerült teljes körű képet kapni. Ennek oka, hogy

„... a központi kognitív tevékenységek az inger felbukkanása után jelennek meg, és ezért nem könnyű hatékonyan manipulálni őket. A válaszreakciótól is eléggé távol vannak, és így a viselkedési mércek csak közvetett módon tükrözik működésüket. Ennek következtében mindig is sokkal nehezebb a központi folyamatokat megragadni, mint a perifériális folyamatokat”. (Eysenck – Keane, 1997: 524)

Eysenck és Keane (1997) szerint sok vita folyt a nyelvi produkció kapcsán a belső beszéd írásban betöltött szerepéről, valamint az írás és a helyesírás folyamatainak különbségeiről. Ezen állítás alátámasztására bemutatják azokat a kognitív neuropszichológiai vizsgálatokat, amelyeket agysérült betegeknek végeztek annak feltárására, hogy szükséges-e a belső beszéd az íráshoz, mivel náluk nem tapasztalható semmilyen belső beszéd. A kutatások bebizonyították, hogy az írás és a helyesírás nem függ a belső beszédétől, mert a betegek között voltak olyanok, akik jól beszéltek, de íráskészségük nagyon gyenge volt, és voltak olyan betegek is, akik nem tudtak beszélni, de nagyon jól írtak. Azonban Eysenck és Keane (1997) elképzelhetőnek tartja, „hogy a normális emberek gyakran felhasználják a belső beszédet az írásban” (Eysenck – Keane, 1997: 372). Véleményük szerint általában a jól beszélők jó, míg a gyengén beszélők gyengébb íráskészséggel rendelkeznek, így feltételezhető, hogy a beszéd- és írásfolyamatokban több közös tényező is lehet. Erre utalnak azok a beszédprodukció, illetve az írás folyamatának feltárására irányuló kutatások is, amelyek összevetése több hasonlóságot mutat a két folyamatban (Garrett



1976, 1984, valamint Hayes és Flower, 1986<sup>11</sup>; idézi: Eysenck – Kean, 1997: 377). A beszéd és írás közötti különbség abban mutatkozik meg, hogy külön lexikonokban tároljuk az információkat, a szavak kiejtett és írott formáját, hasonlóságukat pedig ugyanazon szemantikai rendszer használata adja. (Ellis és Young, 1988<sup>12</sup>; idézi: Eysenck – Keane, 1997: 523)

A belső beszéd írásban betöltött szerepe kapcsán Vigotszkij (2000) is hangsúlyozza, hogy „az írott beszéd más viszonyban van a belső beszéddel, mint az élőszó” (Vigotszkij, 2000: 264). Véleménye szerint az írott beszéd feltétele a belső beszéd és így az csak a belső beszéd után következnek.

„... a belső beszédre az írottra való áttérés éppen azt követeli, amit a kutatás során tudatos szemantikának nevezünk, s amit kapcsolatba lehet hozni az írott beszéd tudatos fonetikájával. A gondolkodás grammatikája a belső beszédben és az írott beszédben nem egyezik; a belső beszéd értelmi szintaxisa egészen más, mint az élő és az írott beszéd szintaxisa. Ez utóbbiban az egész és az értelmi egységek felépítésének teljesen más törvényei érvényesek. Bizonyos értelemben azt mondhatjuk, hogy a belső beszéd szintaxisa egyenes ellentéte az írott beszéd szintaxisának. E két pólus között áll az élő beszéd szintaxisa.” (Vigotszkij, 2000: 264)

A belső beszéd pszichikai területét, amelyben lezajlik, senki nem ismeri, a kívülálló nem értené meg a sajátos fordulatokat tartalmazó belső beszédet, ha az hallhatóvá válna. Ezzel ellentétben az írott beszéd sokkal jobban kifejtett, formailag befejezettebb, mert arra törekszik, hogy a jelen nem lévő olvasó maximálisan megértse. (Részletesen: Vigotszkij, 2000: 263-266)

Eysenck és Keane (1997) szerint az írás és a helyesírás folyamatában különbségek is lehetnek, a folyamat több tényezőtől – például a leírandó szó ismertségétől – függően is változhat. Különböző kutatások bemutatásával rávilágítanak, „hogy az írók számos különböző módon tudnak döntést hozni a szavak megfelelő írásmódjáról” (Eysenck – Keane, 1997: 376). A helyesírás részletes vizsgálataival „a kognitív neuropszichológia nagyon részletes és pontos képet ad az írásban megmutakozó folyamatok egy kis töredékéről” (Eysenck – Keane, 1997:

---

<sup>11</sup> Garrett, M. F. (1976): Syntactic processes in sentence production. In: Wales, R. J. – Walker, E. (Eds.): *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam, North Holland  
Garrett, M. F. (1984): The organisation of processing structures for language production: Applications to aphasic speech. In: Caplan, D. – Lecours, A. R. – Smith, A. (Eds.): *Biological perspectives on language*. Cambridge, Mass. M.I.T. Press

Hayes, J. R. – Flower, L. S. (1986): Writing research and the writer. *American psychologist*, 41, 1106-1113.

<sup>12</sup> Ellis, A. W. – Young, A. W. (1988): *Human cognitive neuropsychology*. London, Lawrence Earlbaum Associates Ltd.

376), de a mondatgenerálás folyamatán túl nem tér ki az írás egyéb, nagy folyamataira.

Az írás azonban olyan kognitív tevékenység is, amelynek folyamán a rendszertelen, kaotikus gondolatok strukturálása, rendszerezése, az írás megtervezése zajlik. Ezen folyamatok fontosságát Kast (1999) is hangsúlyozza, és Bárdos (2000) is aláhúzza, hogy az utóbbi időben a jelentős kutatások mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi „írást, mint mentális folyamatot vizsgálják: a különféle kognitív műveletek sorrendjét, jelentőségét a folyamat egészében” (Bárdos, 2000: 162). (A folyamatorientált megközelítésről és az írás különböző modelljeiről az 2.2.2.1. fejezet számol be részletesen.)

## **2.2. Az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskutatás fejlődése**

### **2.2.1. Összefoglaló áttekintések az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskutatás területéről**

Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásra és írásoktatásra fókuszáló kutatások spektruma rendkívül széles, a kutatók különböző aspektusból közelítik meg ezt a területet. Többen (Durst, 1990, Haswell, 2005, Juzwik et al, 2006) vállalkoztak arra, hogy áttekintést nyújtsanak, összefoglalót készítsenek az írásra irányuló kutatásokról. Az áttekintésekben közös, hogy az írást és az írásoktatást olyan szituációba helyezett gyakorlatnak és tevékenységnek tartják, amely széles kontextusban történik és különböző tanári és diákpopulációkat is magában foglal.

Durst (1990) a nyolcvanas évek közepén-végén megjelent, 969 írással foglalkozó tanulmányt, valamint doktori tézist vizsgált, amelyek 75 tudományos folyóiratban, illetve az ERIC adatbázisában jelentek meg. Az áttekintés egyik fontos eredménye, hogy megállapította, hogy a nyolcvanas évek íráskutatását a folyamatorientált megközelítés jellemezte, és az írás kontextuális tanulmányozása viszonylag ritkán fordult elő. Haswell (2005) olyan egyetemi írással („college writing”) foglalkozó tanulmányokat tekintett át, amelyek 1940 és 1999 között jelentek meg, és kifejlesztett egy kritériumrendszert, amelyet a kutatások kategorizálásánál is használt: a „RAD kutatást”, („RAD research”), amely a „replicable” (megismételhető), „aggregable” (társítható, csoportosítható) és „data-supported” (adatokkal alátámasztott) kifejezések rövidítéséről kapta a nevét. (Részletesen lásd: Haswell, 2005)

Juzwik és munkatársai (2006) az 1999-2004 között angol nyelven megjelent, írással foglalkozó publikációkat összegzi, koncentrálna az azokban megfogalmazott problématerületekre, a vizsgált korcsoportokra és a kutatások módszerére. A szerzők három adatbázisból (ERIC, PsychINFO, Linguistics and Language Behavior Abstracts), 480 folyóiratból merített 1502 tanulmány absztraktja alapján tíz kutatási területet találtak (gyakorisági sorrendben):

1. Kontextus és írás gyakorlata („Context and writing practices”);
2. Többnyelvűség/kétnyelvűség és írás („Multilingualism, bilingualism and writing”);
3. Írástanítás („Writing instruction”);
4. Az írás elemei („Elements of writing”);
5. Individuális írásfolyamatok („Individual writing processes”);
6. Műfajok és írás („Genre and writing”);
7. Tanulási nehézségek és írás („Disability and writing”);
8. Írás és elektronikus technológia („Writing and technologies”);
9. Az íráskészség mérése és értékelése („Writing assessment and evaluation”);
10. Az írásbeliség módozatai közötti kapcsolatok („Relationships among literacy modalities”).

Az első kategóriába (kontextus és írás) kerültek többek között a munkahelyi írást érintő tanulmányok; a többnyelvűség/kétnyelvűség és írás kategóriába sorolták az angol, mint idegen nyelv (ESL, EFL, EAP) területére vonatkozó kutatásokat is. A negyedik csoportba tartozónak ítélték az írás folyamatára és az írásstratégiákra irányuló kutatásokat, függetlenül attól, hogy az ötödik kategória az egyéni írásfolyamatokra vonatkozott. A korcsoportok összefüggéseiben rámutattak arra, hogy leginkább a 18 éven felüliek reprezentálódtak az egyes kutatásokban, a tanulmányok majdnem kétharmada foglalkozott felnőttekkel vagy a felsőoktatás résztvevőivel, akik között professzorokat, tanárokat, gazdasági szakembereket és diákokat is találunk. A 18 éven felüliek korcsoportjában leggyakrabban kutatott terület a műfajoké, amelyet a két- vagy többnyelvűség és az írás viszonya követ, a harmadik preferált témakör pedig az írás kontextusa. A kutatási módszerek is széles skálán mozogtak, a diskurzuselemzéstől kezdve az interjún, megfigyelésen, esettanulmányon stb. keresztül egészen a hibaelemzésig terjedtek.

Az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi íráskészség szempontjából mindhárom említett terület fontosnak tekinthető, és a szaknyelvoktatás célcsoportját tekintve is

hasznosak lehetnek a kutatások adatai. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az áttekintés eredményei azért nem lehetnek teljes mértékben relevánsnak, mert a szerzők csak angol nyelven megjelent publikációkat vizsgálnak és csak az angol nyelvű (anyanyelvi vagy idegen nyelvi) írással és írástanítással foglalkoznak.

Reichelt (2001) kifejezetten az idegen nyelvi íráskutatás területére fókuszált és a megjelent publikációk fontosabb eredményeit foglalta össze és egészítette ki. Reichelt (2001) véleménye szerint az angol, mint második vagy idegen nyelvi (ESL/EFL) íráskutatások (továbbiakban: ESL/EFL írás) hasznosak az egyéb idegen nyelvi (FL) íráskutatás (továbbiakban: FL írás) számára, azonban jelentős különbségek rejlenek az ESL/EFL és az egyéb FL írás között. Tanulmányában az USA idegen nyelvi – elsősorban spanyol, német és francia nyelvi – pedagógiai írásgyakorlatát vizsgáló cikkeket mutat be. Kiemeli, hogy az idegen nyelven – tehát nem angolul tanulók – az USA-ban ritkán használják írásban a célnyelvet az osztálytermen kívül, valamint hogy sok nyelvtanár, ellentétben a legtöbb angoltanárral, nem anyanyelvi beszélője a tanított nyelvnek. Fontosnak tartja még, hogy az adott nyelveknek nincs olyan szerepük, mint az angolnak. Kiindulásként a FL írás céljának hiányára hívja fel a figyelmet, és kérdésként fogalmazza meg, hogy milyen szerepet játszik a FL írás az osztálytermen kívül a globalizáció és a kulturális sokszínűség világában. Ezen kívül még számos kérdést felvet, amelyek fontos problémákra világítanak rá a FL íráskészség fejlesztésének területén:

- Szükség van-e még az angolon kívül, annak lingua franca szerepét tekintve, egyéb idegen nyelvekre, illetve FL íráskészségre is, vagy elég, ha valaki megfelelő angol nyelvi íráskészséggel rendelkezik?
- Milyen céllal írnak a diákok osztálytermi, oktatási körülmények között?
- A helyesírás és a morfológia megfelelő elsajátítása miatt?
- Új lexikai elemek tanulása és gyakorlása miatt?
- Szintaktikai szerkezetek gyakorlása miatt?
- Azért írnak, hogy gyakorlatot szerezzenek a célnyelv írásbeli használatában, és megtanuljanak különböző céllal és különböző közönség számára fogalmazni?
- Esetleg azért, hogy a célnyelvi kultúráról és irodalomról is tanuljanak és kommunikáljanak, vagy hogy az írással támogassák az egyéb készségek kialakulását, fejlesztését?

Reichelt (2001) a fenti kérdések alapján tekinti át az USA FL írásgyakorlatáról megjelent publikációkat és rávilágít, hogy a kutatók 7 kérdéskörrel foglalkoztak: (1) különböző nyelvtani megközelítések (pl. hibajavítás, nyelvtani instrukciók stb.); (2) számítógép-használat (nyelvtani feladatok, e-mail, interaktív írásfeladatok, szóalkotás stb.); (3) a feladattípusok hatása (interaktív írásfeladatok, elbeszélő, leíró, érvelő, összehasonlító fogalmazástípusok stb.); (4) az extenzív olvasás és írás hatása; (5) az írásstratégiák gyakorlásának hatása (metakognitív és kognitív stratégiák); (6) a folyamatorientált megközelítés (egyes elemek kiemelése, pl. tervezés, revízió stb.); (7) a különböző visszajelzések hatása (tanári, illetve tanulói visszajelzés stb.).

Véleménye szerint az eddigi kutatások gyakran nem támaszkodnak a szakirodalmi, elméleti háttérre, nem veszik figyelembe előző kutatások eredményeit. Felhívja a figyelmet arra, hogy a szerzők nem mutatják be minden esetben pontosan a kutatási módszereiket, valamint kifejti, hogy bizonyos kutatásokban komoly hiányosságok mutatkoztak a kivitelezés és az adatok értelmezése tekintetében. Hangsúlyozza a további kutatások számára, hogy szélesebb területet vizsgáljanak, mivel a FL írás céljának és curriculumban betöltött szerepének tisztázása további elemzéseket, például szükségletelemzéseket és igényfelméréseket igényelne. A célok és igények feltárása nemcsak a kutatók, hanem a gyakorló nyelvtanárok és tananyag készítők számára is hasznos lenne, mivel ezek alapján nemcsak a tanterveket, tananyagokat és feladatokat lehetne összeállítani, hanem a mérés-értékelés műfajait és szempontjait is a célokhoz lehetne igazítani.

Matsuda (2003a) interdiszciplináris megközelítésben, a fogalmazástanítás elméletének („composition studies”) és az idegennyelv-oktatás elméletének („second language studies”) hatását vizsgálva nyújt történeti áttekintést az idegen nyelvi írásról, mivel ezt a kutatók és a pedagógusok számára is fontosnak tartja. Az angol, mint idegen nyelv tanításán keresztül mutatja be az írástanítás fejlődését, ami a problématerület leszűkítését, egyoldalú megközelítését is jelenthetné, azonban a nyelvpedagógia és azon belül az írás tanításának legújabb módszerei elsősorban angolszász hatásra alakultak ki, így az angol, mint idegen nyelv tanításának metodikai megoldásai más idegen nyelvek tanítása számára is példaként szolgáltak és szolgálnak ma is.

Matsuda (2003a) utal arra, hogy a korai alkalmazott nyelvészeti kutatások hatására az írás sokáig elhanyagolt területe volt az idegennyelv-oktatásnak, és a beszéd élvezett prioritást. Később a mondat-szintű („sentence-level structure”)

írásgyakorlatok, a kontrollált („controlled composition”), majd az irányított fogalmazás („guided composition”) jellemezték az idegen nyelvi írás tanítását. Majd a Kaplan (1966) által megfogalmazott kontrasztív retorika hatása is érvényesült az írás tanításának területén, a hetvenes években a szöveg tulajdonságai álltak a középpontban: helyesírás, mondat-szintű szerkezetek, diskurzus-szintű szerkezetek, valamint az idegen nyelvi szövegek eltérései az anyanyelvi normáktól. A nyolcvanas évekre a folyamatorientált megközelítés nyert teret, az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás folyamatának hasonlóságai és eltérései foglalkoztatták elsősorban a kutatókat. Ezzel párhuzamosan jelentek meg az első vizsgálatok a(z angol, mint) szaknyelv („English for Specific Purposes”) és a felsőfokú tanulmányi célokra használt idegen (angol) nyelv („English for Academic Purposes”) területén.

Matsuda (2003a) kiemeli, hogy az idegen nyelvi írás iránti érdeklődés növekedése nemcsak a különböző szakmai folyóiratokban<sup>13</sup> megjelent tanulmányok számában tükröződik, hanem a tudományterületről publikált disszertációk számában<sup>14</sup> is, amely a hatvanas évekbeli fél tucat után a kilencvenes évekre már a háromszázat is meghaladta. A kilencvenes évek elején (1992) pedig megalapították<sup>15</sup> a kifejezetten az idegen nyelvi írásra irányuló kutatások publikálását célzó „Journal of Second Language Writing” c. folyóiratot is. Emellett számtalan tudományos igényű könyv (monográfia, illetve szerkesztett gyűjteményes kötet) és tankönyv jelent és jelenik meg, amely kifejezetten ezzel a területtel foglalkozik<sup>16</sup>. Matsuda (2003a) az idegen nyelvi írás kutatásának fejlettségére utaló újabb jelnek tartja a metadisziplináris megközelítést: a metodológiai, a történeti, az interdisziplináris kapcsolatokat feltáró kutatásokat, a politikai és ideológiai háttérre irányuló vizsgálódásokat és a terület helyzetéről szóló általános értékeléseket.

---

<sup>13</sup> A Matsuda (2003a) által megemlített folyóiratok: College ESL, English for Specific Purposes, Language Learning, TESOL Quarterly, College Composition and Communication, Teaching English in the Two-Year-College, WPA: Writing Program Administration és Written Communication.

<sup>14</sup> Matsuda (2003a) nem fejt ki pontosan, milyen forrást használt a doktori disszertációk számának közlésekor, de minden bizonnyal az angol nyelven megjelent és hozzáférhető disszertációk képezik az adatok forrását.

<sup>15</sup> Alapítók: Ilona Leki és Tony Silva.

<sup>16</sup> Például: Kroll, B. (1990): *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge, Cambridge University Press; Leki, I. (1992): *Understanding ESL Writers. A Guide for Teachers*. Portsmouth, New Hampshire, Heinemann; Ferris, D. – Hedgecock, J. S. (1998): *Teaching ESL composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

### 2.2.2. Az íráskutatás egyes szegmensei

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi íráskutatásra az ún. kognitív fordulatig<sup>17</sup> a szövegcentrikusság volt jellemző, azaz az érdeklődés középpontjában a megírt szöveg, a produktum állt. A szövegnyelvészet, a szövegelemzés, a diskurzuselemzés, a szöveg szerkezetére vonatkozó kutatások mind a produktum oldaláról közelítették meg az írást (Bárdos, 2000). A kutatásokra elsősorban a nyelvtan és a helyesírás, az adekvát lexikai elemek és a megfelelő stílus használatának vizsgálata volt jellemző. Az írás tanításában is elsősorban ezen elemekre, ezek helyes használatára helyeződött a hangsúly. Szalai (2006) szerint kezdetben a szövegelemzések morfoszintaktikai és lexikai jellemzőkre koncentráltak, ezt követte a kommunikatív hatékonyság elemzése, amely során a nyelvhasználat kérdése került előtérbe. Mivel az írás a kommunikatív kompetencia követelményeinek is engedelmeskedik, az írásművek témájának, céljának és célközönségének, az író és az olvasó közötti kapcsolatnak is fontos szerep jutott a kutatásokban. Raimes (1991: 408-413) az idegen nyelvi írás történeti fejlődését tekintve korszakokat is felvázol, amelyekben az írás, illetve az írott mű különböző tényezői álltak a fókuszban: 1966-tól a forma; 1976-tól az író; 1986-tól pedig a tartalom és az olvasó.

Az íráskészség fejlesztése során történő szemléletváltások alapvetően befolyásolták a terület kutatását, a kutatási eredmények pedig szintén változásokat eredményeztek az íráspedagógiában. Hairston (1982<sup>18</sup>, idézi: Szolár, 2002), munkája „az írástanítás forradalmának nevezett változásokat” (Szolár, 2002: 348) generált. Az általa leírt új szemléletmód az írás folyamatán kívül még számos fontos aspektusra kitér. Fontosnak tartja az írás célját, célközönségét, a tanár feladatait, az írásban közrejáró racionalis és nem racionalis képességeket, az írás tanulásban és kommunikációs készség fejlesztésében betöltött eszköz szerepét, az írásmódokat, a különböző diszciplínák szerepét, az írás kreatív tevékenységként történő felfogását, valamint a tényt, hogy „az írást tanító tanár maga is ír” (Szolár, 2002: 348).

---

<sup>17</sup> A „kognitív fordulat” az 1960-as években a behaviourizmus kritikájaként jelentkező új irányzatok kialakulásával következett be. A kognitív tudomány (megismeréstudomány) Pléh szerint két szakaszban alakult ki, először az egyes szakmák irányzatai jöttek létre: kognitív antropológia, kognitív szociológia, kognitív etológia, majd legfőképpen a kognitív pszichológia. Az egyes szakterületek irányzatainak átfedéséből létrejött egy interdiszciplináris együttműködés: a megismeréstudomány, amely „az egyes szakmákban megjelent modellközpontú felfogásokra épít” (Pléh, 2001). (részletesen: Pléh, Cs. (2001): A megismerés pszichológiája és tudománya avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig. <http://www.staff.u-szeged.hu/~pleh/magyar/cikkek/kogtud.htm>)

<sup>18</sup> Hairston, M. (1982): The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33, 76-88.

### 2.2.2.1. A folyamatorientált megközelítés

Az írott produktum részletes és széleskörű morfológia, szintaktikai és lexikai elemzése mellett tehát feltűntek olyan tényezők is, amelyek új kutatási irányokat határoztak meg. Az írásra irányuló kutatások összegzéseiből, áttekintéseiből kiderül, hogy a folyamatorientált megközelítés fontos területe az íráskutatásnak. Atkinson (2003) megfogalmazásában a folyamatorientált megközelítés a 20. század utolsó évtizedeinek legerősebb iránymutató ereje volt az írás területén. Matsuda (2003b) szerint a 20. század végén megjelenő folyamatorientáció minden azt megelőző reformkísérletnél sikeresebb volt. Bárdos (2000) szerint:

„Az utóbbi húsz év legnagyobb jelentőségű kutatásai azonban az írást mint mentális folyamatot vizsgálják: a különféle kognitív műveletek sorrendjét, jelentőségét a készség egészében.” (Bárdos, 2000: 162)

A tudományág meghatározó publikációi közül a Kroll (1990) szerkesztésében megjelent kiadványban a 13 fejezetből kilenc foglalkozik az írás folyamatával, valamint Grabe és Kaplan (1996) szintén kiemelik az íráskutatás folyamatorientált megközelítésű szegmensét. Weigle (2002) is fontosnak tartja az írásfolyamat ismeretét az íráskészség méréséhez felhasznált tesztek megalkotásakor. Ezért sokkal részletesebben mutatja be az írást mint kognitív tevékenységet („Writing as a cognitive activity”), tehát az írás folyamatában a kogníció jelentőségét, mint az írás szociális („Social aspects of writing”) vagy kulturális („Cultural aspects of writing”) aspektusait (részletesen: Weigle, 2002: 20-35).

A Journal of Second Language Writing 1992. és 2008 októbere között megjelent számaiban 14 tanulmány<sup>19</sup> foglalkozik az idegen nyelvi írás folyamatával vagy annak egy szegmensével, és a szerkesztők egy különszámot (2003. Vol. 12, Nr. 1) szenteltek a folyamat utáni („post process”) érának, amely közvetve szintén az írásfolyamathoz köthető. (Utóbbiról részletesen a 2.2.2.2. fejezetben lesz szó.) A kutatásokban a folyamatorientált megközelítés tehát jelentős szerepet játszik, így mindenképpen szükségesnek tartom az írásfolyamat feltárását célzó, meghatározó kutatások ábrákkal illusztrált bemutatását.

A kérdésre, hogy mi történik írás közben, nem is olyan egyszerű válaszolni, mint első pillantásra hinnénk. Az írás folyamata több egyszerű fizikai műveletnél és motorikus készségnél, nem csak betűk és írásjelek automatikus megformálását és

---

<sup>19</sup> A Journal of Second Language Writing folyóiratban 1992. és 2008 októbere között publikált tanulmányok absztraktjainak vizsgálata alapján. <http://www.jslw.org/>



papírra vetését jelenti, hanem érzések, gondolatok, tartalmak megfogalmazását, közvetítését stb. is. Az írás rendkívül összetett gondolkodási folyamat, amelynek egyik legfontosabb jellemzője az individualitásból, a szubjektivitásból adódik. Minden tanulónál más az írás mentális folyamata, így az egyes diákok ennek megfelelően foglalkoznak a feladattal: amit az egyik tanuló gyorsan, könnyedén megold, azt a másik esetleg csak nehezen és hosszú idő alatt. Ez a különbség azonban természetesnek tekinthető, és ezen eltérések ellenére mégis vannak bizonyos közös pontok, amelyek minden író írásfolyamatára jellemzőek (Cooper, 1989). Bárdos (2000) szerint mindannyian tapasztaltuk már, hogy gondolataink nagyon gyorsak, nehéz papírra vetni őket, máskor írás közben időt nyerhetünk, van lehetőségünk a további gondolkodásra, a rendszerezésre, a megfelelő szavak és kifejezések keresésére és gondolataink rögzítésére. A megfogalmazandó gondolatok és ötletek nem léteznek kezdettől fogva teljesen kifejeletten és kifejetten, írás közben alakulnak és nyerik el végső formájukat, tartalmukat, és ez bizonyos tudatosságot feltételez az író részéről. A gondolatok és érzések „kézzel foghatóvá” válnak, mivel láthatjuk magunk előtt, amit leírtunk. A belső beszédünkben megjelenő hangzó nyelvi formákat vizuálissá tesszük, ezáltal bizonyos absztrakciót végzünk. Az általunk megalkotott szöveget közel vagy távol is érezhetjük magunktól. Közel, amennyiben azt érezzük, hogy azt alkottuk meg, amit szerettünk volna; távol, ha úgy gondoljuk, hogy művünk még nem az „igazi”, még messze van az általunk elképzeltektől. Mindkét esetben ellenőrizzük – fizikailag és szellemileg is –, és akár át is dolgozhatjuk írásművünket, saját tevékenységünk érzékszervi észlelése így nem marad hatástalan.

A szellemi tevékenység strukturálása tehát nagyon fontos szerepet kap e folyamat során. Az is megállapítható, hogy az írásra a rekurzivitás és a diszkontinuitás a jellemző: az írás nem lineárisan zajlik, hanem „ciklikusan visszatérő, egymáshoz hasonló aktivitások sorozata, amelyek részben át is fedik egymást...” (Bárdos, 2000: 163). Olyan folyamat, amelyben az adott témát többször, minél pontosabban körbe járjuk, rendszerezünk, pontosítunk és így közelítünk az általunk elképzeltetekhez. Az írás folyamata tehát „az emberi tudat legmagasabb rendű működésének következtében jön létre, amelyben a tudatosság, az absztrakció és az ellenőrzés funkciói a működésben egyértelműen kimutathatók”. (Bárdos, 2000: 162)

#### 2.2.2.1.1. A folyamatorientált megközelítés az anyanyelvi íráskutatásban

Matsuda (2003b) röviden összefoglalja a folyamatorientált íráskutatás és -pedagógia történetét, kiemelve, hogy a publikációk ezen a területen már az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején megjelentek. Megjegyzi azonban, hogy már az ún. „folyamatorientált pedagógia” („process pedagogy”) megjelenése előtt is találunk példákat az írás folyamatjellegének hangsúlyozására, amelyek azonban nem értek el akkora olyan sikert, mint a későbbi évtizedek ugyanilyen tartalmú pedagógiai, didaktikai megközelítései.<sup>20</sup>

A 20. század második felében, az 1960-as évek végétől tehát a kutatásokban előtérbe kerültek azok a kompetenciák, amelyek az írott szövegek megalkotásához szükségesek. A produktum- és tanár-központú megközelítést felváltotta a folyamat- és diák-központú orientáció. A megadott szövegfajták és a produktum elemzéséről átkerült a hangsúly az írás folyamatjellegére, magára az írástevékenységre. Az írástanítás immár olyan tevékenységként jelenik meg, amely szukcesszív tanulási folyamatot feltételez. A didaktikai érdeklődés középpontjába az írott szövegek elkészítése esetén a folyamat sokrétősége került a maga kognitív és emocionális komponenseivel együtt, így a tervezési és átdolgozási folyamatokat is sokkal inkább figyelembe veszi. Ez a megközelítés két probléma felvetését jelenti:

- Miként jutnak az írók az adott szöveg megalkotásához szükséges tudáshoz és ezt a tudást hogyan dolgozzák fel gondolatilag?
- Hogyan jeleníthető meg ez a tudás a nyelvi megfogalmazásban?

A fenti kérdések megválaszolására Hayes és Flower (1980), Becker-Mrotzek és Böttcher (2006), valamint Bereiter és Scradamalia (1987) is vállalkozott. Kutatásaik azonban különböző szempontokból közelítik meg a problémát. Hayes és Flower a tapasztalt írók írásfolyamata alapján próbálja meghatározni a kevesebb tapasztalattal rendelkezők írásfolyamatát is, Becker-Mrotzek és Böttcher az írást és folyamatát kommunikációs szituációba helyezik, míg Bereiter és Scardamalia inkább a fogalmazási képességek fejlődését, a kezdőkre jellemző tudás-ismertetés

---

<sup>20</sup> Matsuda (2003b) a korai folyamatorientált íráspedagógia művei között említi Leonard (1914, 1917) és Mills (1953) tanulmányait, valamint Wendell Harvard Egyetemen végzett munkását. Az általa hivatkozott művek:

Leonard, S. (1914): As to the forms of discourse. *English Journal*, 3, 201-211

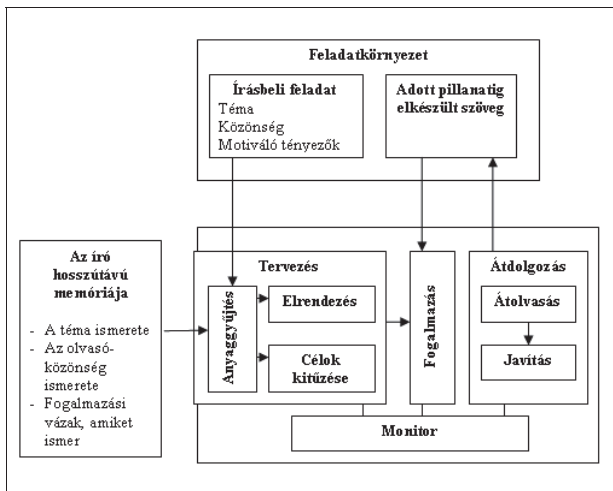
Leonard, S. (1917): *English composition as a social problem*. Boston, Houghton

Mills, B. (1953): Writing as process. *College English*, 15, 19-26

(„knowledge-telling”) és a gyakorlott íróknál jelentkező tudás-átalakítás („knowledge-transforming”)<sup>21</sup> különböző stratégiáját írja le.<sup>22</sup>

Hayes és Flower (1980) hangos gondolkodás („thinking aloud”) segítségével kialakított modellje (3. ábra) az írásfolyamatot célorientálnak, az íráscélokat hierarchikusan felépítettnek tekinti, ahol az írók három mentális tevékenységet: *tervezést* („planning”), *fogalmazást* („translating”)<sup>23</sup> és *átdolgozást* („reviewing”) végeznek.

3. ábra: *Hayes és Flower modellje* (Hayes – Flower, 1980: 11. Fig. 1.5)<sup>24</sup>



Az írásfolyamat kezdetén az író az írás céljával van elfoglalva: a fő *célok meghatározása* után kerülhet sor egyéb célok megfogalmazására, amiket aztán hierarchikusan rendszerez. A *tervezés* szakaszában fontos szerepet kap a hosszú távú

<sup>21</sup> Más fordításban: „tudás-elmondó”, illetve „tudás-átformáló” stratégia (Molnár, 1996), valamint Eysenck és Keane (1997) Kognitív pszichológia c. munkájának magyar kiadásában (fordította: Bocz András) „ismeretközli” és „ismeretátalakító” stratégia.

<sup>22</sup> Megemlíthető még ezen a területen de Beaugrande (1984) munkája is, aki a szövegalkotás folyamatának egységes elméletét akarja felállítani, és operacionális szemlélettel, a szövegtanból vezeti le a diskurzus létrehozására fókuszáló interaktív modelljét. (Részletesen bemutatja: Molnár, 1996)

<sup>23</sup> Más fordításban: „megformálás” (Molnár, 1996), valamint Bocz András fordításában: „fordítás”. (idézett mű: lásd 2. lábjegyzet)

<sup>24</sup> Fordítás: Sz. A.

memória<sup>25</sup> („the writer’s long term memory”) és az abban felhalmozott (tartalomra vonatkozó, vagy nyelvi) tudás, amelyre az író támaszkodhat. A stratégiai ismeretek fontosságát is felismerték ebben a szakaszban, mivel segítségükkel válik lehetővé, hogy az író a különböző célokat koherens tervekké alakítsa. A *fogalmazás* során az író a kialakított terveket fokozatosan „fordítja le” mondatokká, amelyek legtöbbször kisebb egységekben kerülnek papírra. Az *átdolgozás* folyamata az írás minden szakaszában jelen lehet, de a tudatos revízió elsősorban tapasztalt írókra jellemző, akik többször is szisztematikusan átolvassák az elkészített írásművet és a fő hangsúlyt az érvelés szerkezetére és koherenciájára helyezik. A modell fontos komponense még a monitor („monitoring”), amely a különböző részfolyamatokat irányítja és koordinálja. Hayes és Flower (1980) modelljéből az is kiderül, hogy az írás rekurzív folyamat, amelyben az egyes fázisok felcserélhetők és különböző rangsorban is előfordulhatnak, mivel a szövegalkotás folyamat akkor tekinthető lezártnak, ha a megírt szöveg megfelel a célkitűzéseknek. Amíg ez a kritérium nem teljesül, az író újratervezheti, átdolgozhatja stb. az írásművét.

Hayes és Flower (1980) modelljét többen (például Molitor – Lübbert, 1996; Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006; Boenigk, 2007) kritizálták, elsősorban azért, mert az írásfolyamatot csak kognitív folyamatokként értelmezték. A motorikus cselekvéseket nem vették figyelembe és a motivációnak is kevés jelentőséget tulajdonítottak, valamint kritika érte még a célcsoport leszűkítését a tapasztalt írókra, mivel így nem állapítható meg, miként válnak a tapasztalatlan írókból gyakorlott írók.

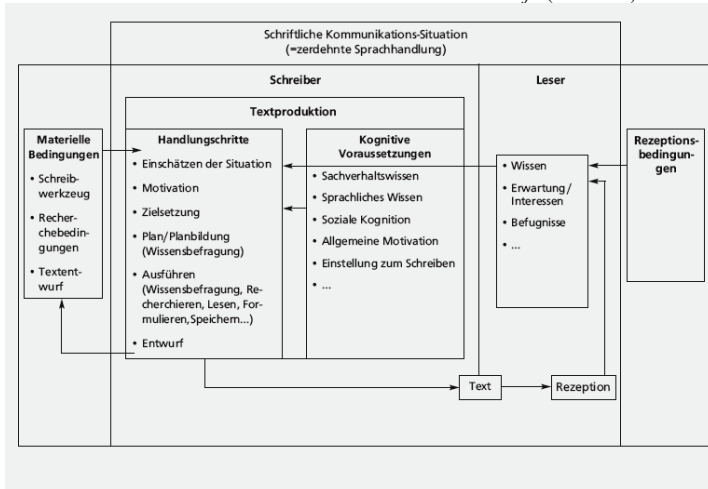
Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) szintén Hayes és Flower (1980) modelljéből indultak ki, amikor saját írásmodelljüket megalkották, azonban igyekeztek a fenti kritikus pontokat is beépíteni a modellbe. Fontos eredmény, hogy az írást kommunikációs tevékenységként értelmezik és így kommunikációs szituációba ágyazva mutatják be magát az írás folyamatát is (4. ábra). Az írásbeli kommunikációra jellemző kritériumok – elsősorban az író és az olvasó tér- és időbeli távolsága – miatt a potenciális olvasó („Leser”) és a feldolgozás, megértés körülményei („Rezeptionsbedingungen”) is befolyásolják a szövegalkotást. A szövegalkotást így komplex nyelvi tevékenységként értelmezik, amelyhez tárgyi

---

<sup>25</sup> Szalai (2003) némiképp eltérően írja le Hayes és Flower modelljét, nem tesz említést a hosszú távú memóriáról, amely pedig szintén a modell részét képezi. Csak később, az írás folyamatának fázisokra bontása során, a tervezés szakaszában említi meg a hosszú távú memóriát mint a tartalmak kiválasztásának egy lehetséges forrását.

feltételek („Materielle Bedingungen”) és a megértés körülményeinek figyelembe vétele is hozzátartoznak.

4. ábra: Becker-Mrotzek és Böttcher írásmoddje (2006: 27)



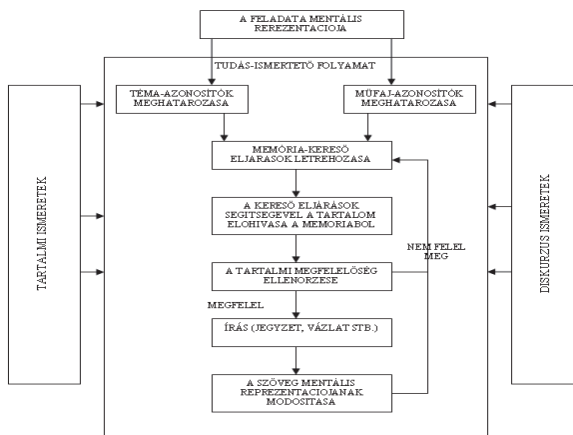
Az írás folyamatában első lépésként az aktuális *situáció felmérése* („Einschätzen der Situation”) zajlik, ezt követi a *motiváció* keletkezése („Motivation”), amely végül a *célkitűzésben* („Zielsetzung”) realizálódik. Ezek a lépések összefüggésben állnak az író kognitív képességeivel, mivel a situáció felméréséhez az adott témáról meglévő tudás („Sachverhaltswissen”) és a szociális kogníció („soziale Kognition”) elengedhetetlen. Ha a motiváció adott a szövegíráshoz, az író egyrészt meglévő *tervet* („Plan/Planbildung”) használhat fel, amihez megfelelő nyelvi ismeretek („sprachliches Wissen”) (például szövegfajták ismerete) szükségesek, másrészt újabb írástervet készíthet, ami gondolati síkon, vagy akár papíron, konkrét, írott vázlatok formájában is megvalósulhat. A tervezést befolyásolhatják a célkitűzés mellett a tárgyi feltételek, vagyis ez a szakasz összefügg a kutatómunka feltételeivel („Recherchebedingungen”), illetve az íráshoz rendelkezésre álló eszközökkel („Schreibwerkzeug”). A tervezést követi a *megvalósítás* („Ausführung”) szakasza. Egyszerűbb szövegeknél – például feljegyzések készítésénél – nagyobb tervek és vázlat készítése nélkül is megtörténhet a megvalósítás, míg a nehezebb, bonyolultabb szövegek – például üzleti levelek,

jelentések stb. – megalkotásánál gyakran előfordulhat, hogy a fenti lépéseket többször meg kell ismételni, amennyiben az egyes szakaszok során nehézségek, problémák merülnek fel.

A két fent bemutatott modellben közös, hogy a szövegalkotás folyamatát problémamegoldó folyamatként értelmezik, amely több lépésre bontható. A lépések addig ismétlődnek, amíg a megalkotott szöveg megfelel a célkitűzéseknek és így a probléma – az írásfeladat – megoldottnak tekinthető. Mindkét modellben fontos szerep jut a tudásnak, ismereteknek, azonban Hayes és Flower (1980) ezt a komponenszt az írásfolyamaton kívülre helyezik, míg Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) a kognitív feltételek részeként értelmezik. A legfontosabb különbség a két modell között, hogy utóbbi az írás folyamatát kommunikációs szituációba helyezve ábrázolja, ennek következtében Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) modelljében a kogníciónak, a (kommunikációs) szituáció felmérésének és a nyelvi ismereteknek hangsúlyosabb szerep jut. Ezen kívül a német szerzők kiemelik még az általános („allgemeine Motivation”) és a konkrét írásfeladathoz szükséges motiváció jelentőségét.

Bereiter és Scardamalia (1987) gyerekeknél vizsgálták az írás folyamatát, akik még nem rendelkeznek stratégiai tudással, amellyel a Hayes és Flower (1980) vizsgálatában résztvevő felnőttek igen (5. ábra).

5. ábra: *A tudás-ismertető stratégia modellje* (Bereiter és Scardamalia, 1987: 11 nyomán)



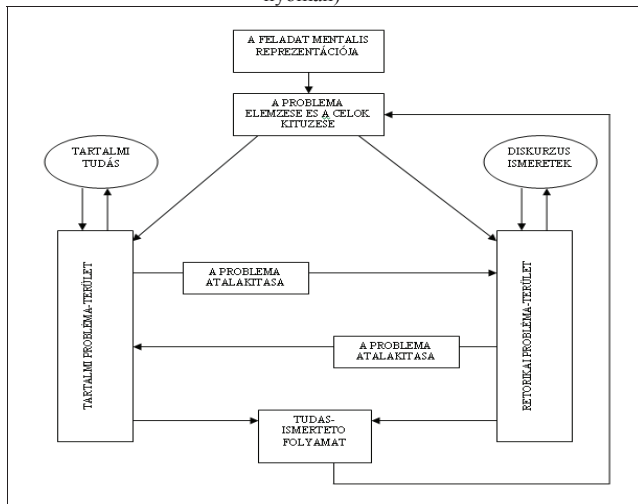
A tervezés szakaszában így a gyerekek a memória asszociatív letapogatására támaszkodnak, az így előhívott információt aztán tudás-ismertető stratégiában alkalmazzák. Vagyis mindent leírnak, amit a témáról tudnak, és ami az adott műfajnak is megfelel, anélkül, hogy megterveznék és koherens formában tárnák az olvasó elé a mondanivalójukat. Molnár (1996) szerint:

„a tartalmi aktiválás automatikus, a téma és műfaj azonosítói (topic and genre identifiers) indítják el, s ezek gondoskodnak a szöveg koherenciájáról és a szövegrészek relevanciájáról is”. (Molnár, 1996: 149)

A stratégiai tudás hiányából adódóan nincsen célkitűzés, nincs szükség általános tervezésre és problémamegoldó-készségre sem.

Bereiter és Scardamalia (1987) megállapítása alapján a gyakorlott írók a tudás-ismertető stratégián túl tudás-átalakító stratégiát is alkalmaznak, amely egy bonyolultabb, több problématerületet lefedő folyamatot is jelent (6. ábra).

6. ábra: A tudás-átalakító stratégia modellje (Bereiter és Scardamalia, 1987: 13 nyomán)



A gyakorlott írók esetében a memória átkutatása irányított módon történik, mivel arra is koncentrálnak, hogy tudásukat hogyan adják át az olvasóközönségnek. A tartalom (mit?) mellett a retorika (hogyan?) kérdése is fontos szerepet kap, valamint szükség van a tervezés és a célkitűzés mellett problémamegoldó-készségre is, amely a

folyamatos revízió (átgondolás és átdolgozás) során akár új ismeretek generálást is jelentheti.

A modellek egységes véleményt mutatnak abban, hogy a szövegek megalkotását egy komplex, bonyolult folyamatnak tekintik, amely a cél megfogalmazásával kezdődik, ezt követi a tartalom fogalmi kidolgozása, majd a szöveg nyelvi formájának létrehozása. Mindegyik modellnél elsősorban a kognitív szempont érvényesül, amelyet Hayes és Flower (1980) esetében retorikai szempontok, Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) modelljénél a kommunikációs szituációba ágyazottság is kiegészítenek. A szerzők egyetértenek abban, hogy a kevésbé tapasztalt írók számára a legnagyobb nehézséget az írott nyelv konvenciói jelentik. A kevésbé gyakorlott írók főként a nyelvhelyességre, a helyesírásra koncentrálnak, szövegükben sokszor fellelhetők beszédük jellemzői is, valamint az általuk megalkotott szöveg inkább én-, mintsem olvasó-központú. A tapasztalt írók ezzel szemben nagyobb gyakorlattal rendelkeznek ezen a téren (is), jobban ismerik és alkalmazzák az írott nyelvvel kapcsolatos elvárásokat, ezért több figyelmet tudnak szentelni magára a tartalomra (az anyaggyűjtésre, kidolgozásra) és könnyebben tudnak alkalmazkodni akár számukra kevésbé ismert olvasóközönség potenciális elvárásaihoz is.

Az írás folyamatának feltárása természetesen az íráspedagógiában is változásokat generált, az egyes fázisok tudatosítása és a gyakorlásukra szolgáló feladatok vették át az addigi produktum-orientált gyakorlatok helyét. Fontossá vált maga a nyelvtanuló, az átdolgozás, az önellenőrzés, a már megírt szöveg önálló (újra)szerkesztése stb. Új típusú feladatok jelentek meg, amelyek alapját a tanulók kreativitása, fantáziája adja, és nem a hagyományos normák szerinti írásművek megalkotását várják el a tanulóktól. A kreatív írás, a természetes írás, a szabad fogalmazás stb. elképzelései mind az innovációra, kreativitásra és a kísérletező kedvre épülnek. Az írás individualizált tevékenységként történő felfogása is változott, a folyamat leírásával a kooperatív írás is megjelent az oktatásban, mivel az írás egyes fázisai alkalmasak a közös munkára, így megteremtve a lehetőséget egyben a természetes kommunikációra is. (A „kísérletező” és a kooperatív írásról részletesen: Szalai, 2003: 89-91.) Az írás folyamatának szakaszokra bontásával azonban a tanári és a tanulói visszajelzések, értékelések szerepe is megnőtt, és a diákok által megírt szövegek is a tanóra kiindulási pontjává válhattak.



## 2.2.2.1.2. A folyamatorientált megközelítés az idegen nyelvi íráskutatásban

### 2.2.2.1.2.1. Hasonlóságok és különbségek az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatban

Az a felismerés, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás nem egyforma gondokkal küzd, viszonylag új a nyelvoktatásban, így az idegen nyelvi szövegalkotás gyakorlata sokáig nem tudott teoretikus alapokra támaszkodni, illetve csak az anyanyelvi írásra vonatkozó felmérések eredményeit ismerhette. Az 1970-es évek végétől indultak meg az idegen nyelvi írásfolyamat feltérképezésére szolgáló empirikus kutatások, az első ilyen témájú tanulmány az általánosan elfogadott nézet szerint Zamel 1976<sup>26</sup>-ban megjelent munkája. Azonban Matsuda (2003b) megállapítja, hogy csakúgy, mint az anyanyelvi írás esetén, az idegennyelv-oktatásban is felfedezhetők már a korai hatvanas években az írásfolyamatra irányuló megközelítések. Kiemeli – többek között – Rohman (1965), Arapoff (1967) és Lawrence (1972) munkáját, amelyek az idegen nyelvi írást már folyamatként, illetve annak egy fázisaként mutatják be.<sup>27</sup>

Silva és Leki (2004) áttekintésükben megállapítják, hogy az idegen nyelven írók több tényező is befolyásolhatja az írás folyamata során. Ezek lehetnek például az idegen nyelvi íráskészség és a nyelvtudásszint kapcsolata, az anyanyelvi írásban szerzett tapasztalat és tudás, a műfaj, a tanulási stílusok, a nyelv és az intézményi háttér, valamint az akár anyanyelven, akár idegen nyelven történő olvasás idegen nyelvi írásra gyakorolt hatása.

Kraples (1990) és Silva (1993) is elemzi az anyanyelvi szövegalkotási folyamatokra vonatkozó kutatások eredményeinek hatását az idegen nyelvi kutatásokra, és átfogóan bemutatja az 1980-as években megjelent, az idegen nyelvi írás folyamatára fókuszáló angol nyelvű publikációkat. Valószínűsítik, hogy létezik egy általános fogalmazási kompetencia, amely nyelvektől független, mivel az anyanyelven jól, illetve gyengén írók, valamint az idegen nyelven jól, illetve gyengén

---

<sup>26</sup> Zamel, V. (1976): Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from the research in the teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10, (1), 67-76.

<sup>27</sup> A Matsuda (2003b) által hivatkozott művek:

Arapoff, N. (1967): Writing: A thinking process. *TESOL Quarterly*, 1, (2), 33-39.

Lawrence, M. (1972): *Writing as a thinking process*. Ann Arbor, University of Michigan Press

Rohman, D. G. (1965): Pre-writing: The stages of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112.

írók írásstratégiái hasonlóak. Az idegen nyelvre összpontosító kutatások<sup>28</sup> megállapították, hogy a nem anyanyelven írók esetén is felismerhető az írás folyamatának egésze és az egyes fázisok, feltételezhető az anyanyelvi folyamatok transzferabilitása az idegen nyelvi írásfolyamat esetén, de jelentős eltérések rejlenek a részletekben. A nem anyanyelvi írók, például a nyelvtanulók számára sokkal bonyolultabb a tervezés és a tervek megvalósítása sem mindig sikeres. Bárdos (2000) szerint a nem anyanyelvi írók a megfogalmazás során gyakran használnak szótárt, ettől kevésbé gördülékeny a stílusuk, a szövegek ellenőrzése pedig csak felületesen történik meg és elsősorban a helyesírási, nyelvtani hibákra koncentrálnak, amelyekre az anyanyelvi írók kevésbé. Az elkészült írásműben azonban több hibát lehet felfedezni, a legfontosabb téma nem mindig kerül a középpontba, a szöveg szerkezete pedig nem mindig felel meg a célnyelvi kultúra elvárásainak. Érvelés helyett inkább érzelmi megközelítéseket lehet olvasni, hiányoznak a meghatározások és a példákkal való alátámasztások. Az írás folyamata során pedig megfigyelhető az anyanyelv használata, mégpedig főként szókincsproblémák, illetve az anyanyelvhez jobban kapcsolódó témák esetén.

Cohen és Brooks-Carson (2001) szintén kiemelik, hogy az írásstratégiákban hasonlóságok figyelhetők meg az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás során, főként a tervezésben és az átdolgozásban, azzal a különbséggel, hogy az idegen nyelven írók több szerkesztést és javítást végeztek a szövegükön, mint az anyanyelvi írók. A szerzők hivatkoznak egyéb kutatásokra<sup>29</sup> is, amelyek rámutattak egyrészt arra, hogy a nyelvtudás szintje szerepet játszott a tervezés mennyiségében, de nem befolyásolta annak módját (Jones – Tetroe, 1987, idézi: Cohen – Brooks-Carson, 2001), másrészt arra, hogy a tervezési szakaszban az anyanyelv idegen nyelven történő írás esetén is nagy szerepet kap. Utóbbi kutatás azt is megállapította, hogy az idegen nyelven írók kevesebb információt foglalnak bele a fogalmazásukba, egyszerűsítik a szintaktikai és lexikai szerkezeteket és nem veszik igazán figyelembe a potenciális olvasóközönséget. (Uzawa – Cumming, 1989, idézi: Cohen – Brooks-Carson, 2001)

---

<sup>28</sup> Például: Raimes, A. (1987): Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers. *Language Learning*, 37, 439-468.; Cumming, A. (1989): Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39, 81-141. stb.

<sup>29</sup> A hivatkozott kutatások: Jones, S. – Tetroe, J. (1987): Composing in a second language. In: Matsuda, A. (ed.): *Writing in real time*. Norwood, NJ, Ablex, 340-357., valamint Uzawa, K. – Cumming, A. (1989): Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards. *Canadian Modern Language Review*, 46, 178-194.

Raimes (1987) rámutat, hogy a hasonlóságok mellett különbségek is megfigyelhetők az anyanyelven jól írók és az idegen nyelven jól írók írásstratégiáiban és csak csekély összefüggést talált a nyelvtudásszint, az íráskészség és a fogalmazási stratégiák között. Utóbbira az eltérő olvasóközönség és a speciális cél nem volt megfigyelhető hatással.

Cumming (1989 és 1990)<sup>30</sup> esettanulmányában megállapította, hogy az anyanyelv-használat az idegen nyelvi írás során nem a nyelvtudás szintjétől függ, hanem az anyanyelvi írásban való jártasságtól, gyakorlottságtól. A nyelvtudás szintje nem befolyásolja az írásstratégiákat, ugyanakkor a jobb nyelvtudás lehetővé teszi, hogy az író kihasználja az anyanyelvi írásban való gyakorlottságát. Valószínűsíthető, hogy az anyanyelvi írásban szerzett gyakorlat és a nyelvtudás szintje együttesen befolyásolják az idegen nyelvi írásban nyújtott teljesítményt.

Roca de Larios és szerzőtársai (2006) 21, különböző angol nyelvtudásszinttel rendelkező spanyol diák anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatát hasonlították össze. A kutatás fókuszában a fogalmazásra szánt idő és a probléma-megoldó folyamatok álltak. A szerzők megállapították, hogy az idegen nyelven írók kétszer annyi időt töltenek a megfogalmazási problémákkal, mint az anyanyelvi írók, valamint hogy a nyelvtudás szintje nem befolyásolta érdemben a probléma-megoldó folyamatokra fordított időt.

Kiszely (2006 és 2007) szerint

„... fontos tanulsága a transzferhatások kutatásának az is, hogy a transzfer mértéke és jellegzetességei nagyban nyelvfüggőek, azaz a nemzetközi kutatások eredményei nem feltétlenül alkalmazhatóak a magyar anyanyelvű diákok kontextusában, ami feltétlenül szükségessé teszi a magyar diákok írásfolyamatainak feltárását.” (Kiszely, 2007: 133)

Ezért középiskolások magyar és angol nyelvi írásfolyamatait hasonlította össze, és – megerősítve Kraples (1990) és Silva (1993) eredményeit – arra a következtetésre jutott, hogy a fogalmazási folyamatnak valóban vannak általános sajátosságai, amelyek nyelvtől függetlenek, de a folyamat során jelentős különbségek is jelentkeznek, mely utóbbi megállapítás Raimes (1987) véleményét igazolja. Kiszely (2007) fontosnak tartja az összehasonlító kutatásokat, mert véleménye szerint „az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok különböző aspektusai az írás teljes retorikai kontextusának fontos elemei” (Kiszely, 2007: 283).

---

<sup>30</sup> Mindkét publikáció ugyanazon esettanulmány adatait elemzi, azonban különböző szempontok szerint.

#### **2.2.2.1.2.2. Az idegen nyelvi írás folyamatának modelljei**

A fent ismertetett tanulmányokból is kitűnik, hogy az egyezések ellenére az anyanyelvi írásfolyamattal foglalkozó modellek kiegészítésre szorulhatnak idegen nyelv esetén. Krings (1994) áttekintette az idegen nyelvi írás folyamatát vizsgáló addigi tanulmányokat és megállapította, hogy az idegen nyelvi szövegek megalkotására irányuló kutatások fejlődése nem arányos az anyanyelvi szövegprodukciónak vizsgálatával, mivel az előbbi területen jóval kevesebb tanulmány született. Véleménye szerint az idegen nyelvi szövegek írásakor a diákok fejében lejátszódó pszicholingvisztikai folyamatokra vonatkozó ismeretek hiányosak. Kevés tanulmány foglalkozik az idegen nyelvi íráskompetencia szerveződésével, annak elsajátításával, megszerzésével, az egyes egyének közötti különbségekkel, az írás és folyamatának a nyelvi kompetenciában betöltött szerepével és az anyanyelv idegen nyelvi írásban játszott szerepével.

Krings (1994) kilenc empirikus kutatást mutat be, amely az idegen nyelvi írás folyamatának megismerését tűzte ki célul és összegzi ezek eredményeit. A legtöbb kutatás a hangos gondolkodás, valamint az interjú módszerével készült, ezért csak kisszámú mintán (általában kevesebb, mint 10 fő) végezték. A vizsgált idegen nyelvek az angol, francia, spanyol, olasz és német nyelv. A megalkotott szövegek műfaja is széles skálán mozog, található közöttük turisztikai brosúra, levél, állaspályázat, képtörténet leírása stb. Nézete szerint a tanulmányok eredménye csak részben műfajfüggő, de hangsúlyozza, hogy eddig még nem végeztek olyan kutatást, amely a szövegek műfajának az idegen nyelvi szövegalkotási folyamatra gyakorolt hatását vizsgálta volna.

Krings (1994) 18 kérdéskör alapján elemzi és hasonlítja össze a kutatásokat:

1. Milyen részfolyamatok figyelhetők meg az idegen nyelvi írás közben?
2. Milyen nyelvészeti és egyéb problémák merülnek fel ebben a folyamatban?
3. Milyen stratégiákat használnak a diákok, hogy ezeket megoldják?
4. Hogyan hatnak egymásra a nyelvészeti és egyéb tudás-struktúrák ebben a folyamatban?
5. Milyen szerepet játszik az anyanyelv a tervezési szakaszban?
6. Mik a hasonlóságok és különbségek az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás folyamatában?
7. Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg az idegen nyelvi fogalmazás és a fordítás között az írásfolyamat területén?

8. Milyen hasonlóságok és különbségek jelentkezhetnek az idegen nyelvi írás és a beszédprodukció területén?
9. Milyen hasonlóságok és különbségek adódhatnak az első idegen nyelven és a többi tanult idegen nyelven történő írás folyamata között?
10. Milyen hatása van a különböző írásfeladatoknak (feladattípusoknak) az idegen nyelvi írás folyamatára?
11. Milyen hatása van a szituációnak, amelyben a szövegalkotás történik, az idegen nyelvi írás folyamatára?
12. Hogyan befolyásolja a médium/eszköz (különösen a számítógép) használata az írásfolyamatot?
13. Milyen kapcsolat van az írás folyamata és a megalkotott produktum között?
14. Milyen intra-individuális és inter-individuális különbségek figyelhetők meg az írásfolyamatban az egyes tanulók/írók között és
15. Milyen tényezőkkel lehet ezeket leírni-magyarázni?
16. Hogyan lehet az idegen nyelvi írásfolyamatot metodikailag és didaktikailag ellenőrizni?
17. Hogyan építhetők be a kutatások eredményei az idegen nyelvi írás folyamatának elméletébe és ez hogyan járulhat hozzá az idegennyelv-tanulás átfogó elméletéhez?
18. Hogyan hasznosíthatja kutatások eredményeit a gyakorlati idegennyelv-oktatás, különösen az íráskészség-fejlesztés területén?

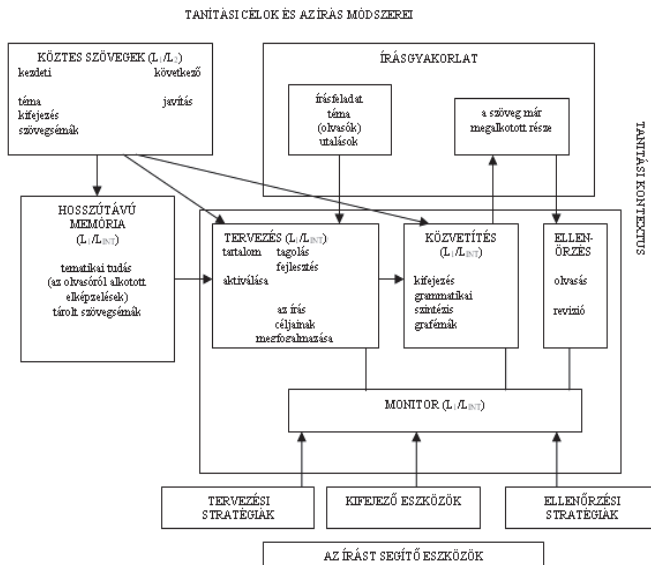
Megállapítja, hogy az addigi kutatások nem minden kérdésre adnak választ, azonban fontosnak tarja az idegen nyelvi írás folyamatának alaposabb megismerését, amelyhez az anyanyelvi írásfolyamatra irányuló kutatások eredményeinek tudatos felhasználását javasolja. Krings (1994) az eredmények összevetése és a hangos gondolkodás módszerével elvégzett kutatás után alkotta meg saját modelljét, amelyben szintén megfigyelhető az anyanyelv szerepe (7. ábra).

Krings (1994) azonban Hayes és Flower (1980) modelljétől eltérően az írók egyes megjegyzéseit nem az írásfolyamatban betöltött funkciójuk szerint kategorizálta, hanem a tervezési szint (globális és részcélok), valamint a nyelvhasználat (anyanyelv és idegen nyelv) szerint. Krings (1994) szerint az anyanyelvhasználat a globális és részcélok megfogalmazásánál és megvalósításánál figyelhető meg, ezt követi a részcélok megvalósítása idegen nyelven, amikor is az író



lehet kezdeti és célszöveg is. A tanár által kijavított célszöveg azonban ismét kiindulásként (kezdeti szöveggként) szolgálhat a további írásgyakorlatokhoz. Szalai (2003) szerint „a ’köztes szöveg’ fogalmának bevezetésével Börner modellje még tovább erősíti az írás folyamat-jellegét” (Szalai, 2003: 86).

8. ábra: *Az idegen nyelvi írás folyamata* (Börner, 1989 nyomán)

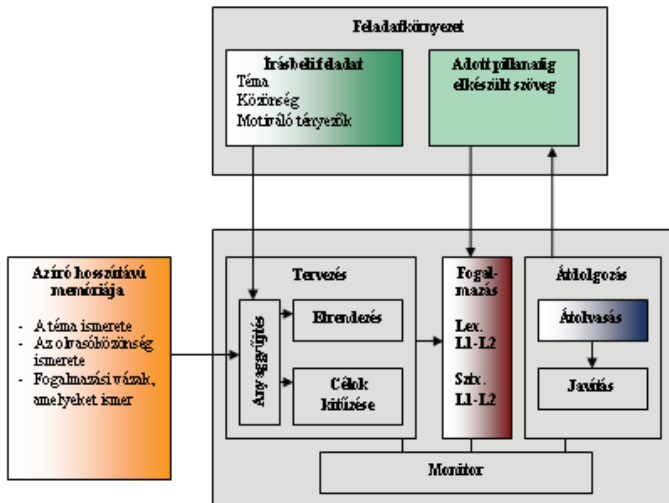


Viszonylag új Griebhaber (2005) modellje, aki Flower és Hayes (1980) eredeti anyanyelvi modelljét tekinti alapnak, de az egyes területeken jelölte, hogy az anyanyelv (L1) vagy az idegen nyelv (L2) használata várható-e a folyamat adott szakaszában (9. ábra<sup>31</sup>). A Szalai (2003) és Krumm (1989) tanulmányában is olvasható, Börner (1989) által alkalmazott „köztes szöveg” („Intertext”) fogalma nem jelenik meg az ábrán, mivel Griebhaber eltér a Börner (1989) által felvázolt modelltől.

<sup>31</sup> Az ábrán a színes mezők, illetve sötétebb részek jelölik az L2 jelenlétét.

Grießhaber (2005) a feladat környezetét tekintve különbséget tesz anyanyelvi és idegen nyelvi írásfeladatok között, a hosszú távú memória területén pedig elsősorban az anyanyelv használatát feltételezi, mivel az idegen nyelven író tanulóknak kevesebb ismeretük lehet az idegen nyelven megfogalmazott témáról, a potenciális olvasóról stb., mint azon íróknak, akiknek az adott idegen nyelv az anyanyelve.

9. ábra: Az idegen nyelvi írásfolyamat modellje (Grießhaber, 2005 nyomán)



A tervezés, fogalmazás és átdolgozás szakaszában is feltételezi mind az anyanyelv-, mind az idegennyelv-használatot. Mivel az idegen nyelven íróknak, különösen a diákoknak, kevesebb ismeretük lehet a lexika és szintaxis területén, ezért a terveket az anyanyelvi struktúrák alapján fogalmazták meg, majd olyan idegen nyelvi eszközöket keresnek, amelyek segítségével ezeket az idegen nyelven is megvalósíthatják. A nyelvi regiszter hiányosságai miatt ez a tevékenység rendkívül időigényes is lehet, így a fogalmazás is nehézkessé válik. Az átdolgozás fázisa esetén figyelembe kell venni, hogy az idegen nyelvi író a szöveg megítéléséhez nem rendelkezik az anyanyelvi írókhoz hasonló kompetenciákkal, így átolvasáskor nem is tud olyan megalapozott döntést hozni a szöveg átdolgozását illetően.



A bemutatott modelleken is látható, hogy az író – jelen esetben a nyelvtanuló – a tervezés és az írás bármelyik szakaszában visszaugorhat a már megírt szövegrészekre, átdolgozhatja ezeket, hozzátehet újabb részeket vagy akár törölhet is belőlük. Az idegen nyelven történő írás során pedig támaszkodik anyanyelvére, illetve (Börner modellje esetén) egy interimnyelvre is. Hangsúlyozandó az írásfolyamat célorientáltsága és a nagyfokú interaktivitása is. Az író idegen nyelven is közlési szándékkal rendelkezik, de közben ingadozik a lehetőleg korrekt produktum, a potenciális olvasó elvárásai és a saját gondolkodásmódja között, amihez hozzájárul még, hogy nyelvismeretének esetleges hiányosságaival is meg kell küzdenie.

Az idegen nyelvi íráspedagógia fejlődése hasonló az anyanyelvi íráspedagógia fejlődéséhez, szintén nagy figyelmet szentel az írás szubjektív oldalának, a nyelvtanulónak, a kreativitásnak és természetesen az egyes fázisoknak is. Atkinson (2003) idézi Ferris és Hedgecock (1998)<sup>32</sup> megállapítását, mely szerint az idegen nyelvi (ESL) írástanítás a nyolcvanas években elsősorban az anyanyelvi íráspedagógia gyakorlatát vette át, az anyanyelvi írásra irányuló kutatások képezték az idegen nyelvi írás elméleti hátterét, és az idegen nyelvi írásra irányuló kutatások is azt mutatták, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás hasonló stratégiákkal történik és hasonló készségeket igényel.

#### **2.2.2.1.3. Írásstratégiák („Schreibstrategien”, „writing strategies”, illetve „composing strategies”)**

Az írás folyamatával összefüggésben különböző írásstratégiák feltárására is sor került. Szalai (2006) hangsúlyozza, hogy a nyelvészetben a *stratégia* fogalmát általában a szövegfeldolgozás és szövegalkotás során lezajló célzott, tudatos feldolgozási folyamatként értelmezik, és a terminust Heinemann és Viehweger (1991: 214)<sup>33</sup> alapján a következőképpen definiálja:

„(A stratégia) egy általában tudatos kiválasztási és döntési folyamat eredménye, amely során a kommunikatív célok elérése érdekében megoldási lépések és eszközök kerülnek kijelölésre.” (Szalai, 2006: 108)<sup>34</sup>

Szalai (2006: 107-108) szerint a definícióból kitűnik, hogy a stratégiákat csak adott célok alapján lehet értelmezni, amelyek elérése érdekében a stratégiákat tudatosan használják. Mivel a stratégiák döntési folyamaton alapulnak, ezért nincsenek

---

<sup>32</sup> Ferris, D. – Hedgecock, J. S. (1998): *Teaching ESL composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

<sup>33</sup> Heinemann, W. – Viehweger, D. (Hrsg.) (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer

<sup>34</sup> Fordítás: Sz. A.

általános érvényű szabályok, a stratégiák kiválasztása az interakció feltételeitől és céljaitól függ.

Az írásstratégiák Boenigk (2007) szerint megmutatják, miként valósul meg az írás folyamata, illetve annak egyes fázisai. Boenigk (2007: 16) *írástratégiaként* azokat a folyamatokat értelmezi, amelyek segítségével az író a megalkotandó szöveg, illetve annak egyes részei tekintetében az írás folyamatát vagy annak részeit kontrollálja. A stratégiákat tehát az írásfolyamathoz köti, miként azt Szalai (2006) is teszi. Emlékeztet rá, hogy különböző írástratégiák létezhetnek, amelyeket tapasztalt, illetve gyakorlatlan írók használhatnak, és a két csoport között különbségek állnak fenn ezek meglétében és megfelelő, rugalmas használatában.

Chandler (1995) írók megjelent beszámolóinak áttekintése („an extensive review of the published self-reports of writers”) alapján négy plusz egy írástratégiát különböztet meg, amelyeket metaforikus elnevezéssel illet, és amelyeket felsőfokú tanulmányokat folytató írók („academic writers”) írástratégiáinak vizsgálata során is azonosítani tudott:

1. *Építész-szemléletű stratégia* („architectural strategy”): a tervezés-írás-szerkesztés szakaszát megkülönböztető stratégia. Chandler (1995) szerint az ezen stratégiát használó írók kevésbé tekintik az írást gondolkodási folyamatnak. Az ilyen stratégiát használó írók inkább tervezőnek tekinthetők, a témára koncentrálnak elsősorban és nem az írás módjára.
2. *Kőműves/téglarakó stratégia* („bricklaying strategy”): a metafora a mondatról-mondatra, illetve bekezdésről-bekezdésre haladó írók stratégiájára utal. A szöveget egymásra épülő téglákként alkotják meg, általában lineárisan és kronologikusan előrehaladva.
3. *Olajfestő stratégia* („oil painting strategy”): minimális tervezést és maximális átdolgozást feltételező stratégia, amelynek használói gyakran azért írják le gondolataikat, hogy jobban megértsék ezeket.
4. *Akvarell stratégia* („water-colour strategy”): az akvarellfestési technikához hasonlóan az írók az első kísérletre a teljes szöveget (művet) elkészítik és minimális revíziót alkalmaznak. Ezt a stratégiát gyakran hozzák kapcsolatba a kezdő („tudás-ismertető”, Bereiter és Scardamalia, 1987) írókkal, azonban rutinos írók is alkalmazhatják.
- +1 *Vegyes stratégia* („mixed strategy”): több stratégia egyszerre történő alkalmazása. Chandler (1995) szerint a fenti négy stratégia közül az általa

vizsgált felsőfokú tanulmányokat folytató mintánál leggyakoribb az első kettő együttes használata, a legkevésbé pedig az utolsó kettő, illetve a második és a harmadik együttes alkalmazása fordult elő.

Molitor-Lübbert (2003) az írást episztemikus-heurisztikus aspektusokból vizsgálja, a gondolkodás és írás kölcsönhatását helyezi a fókuszba, így nemcsak a kognitív folyamatok írásra gyakorolt hatását, hanem az írás gondolkodásra gyakorolt hatásával is foglalkozik. Megállapítja, hogy mivel az író tudása az írás folyamata során állandóan változik, az írónak ezekre a változásokra rugalmasan kell reagálnia. Korábbi tanulmányában a tudományos szövegeken dolgozó írók írás közbeni viselkedésének elemzésekor három írotípust és írásstratégiát különböztetett meg (Molitor, 1985):

- *A felülről lefelé építő író* („die Top-down-Schreiberin”) folyamatorientált írásstratégiával dolgozik, rutinosan, tapasztaltan bánt az egyes szövegtípusokkal. Gondolatilag jól kidolgozott struktúrával rendelkezik, amelyet a szöveg konkrét megformálása közben egymás után dolgoz ki.
- *A lentől felfelé építő író* („die Bottom-up-Schreiberin”) ezzel szemben csak megformálás közben strukturálja szöveget, ami a részfolyamatok közötti magas fokú interaktivitásra utal. Ez a folyamat szövegorientált írásstratégiának tekinthető.
- *A vegyes típusú író* („Mischtyp”) – az elnevezésből adódóan – mindkét stratégiát használja.

A felhasznált stratégiák személy- és feladatfüggőek is, a személyiség elsősorban a részfolyamatok interaktivitásában játszik szerepet. Emellett azonban az adott írásfeladat nehézségétől is függ, milyen stratégiát használ az író. Az egyszerűbb feladatoknál inkább rutinszerűen történhet a megvalósítás, míg bonyolultabb, összetett feladatoknál a megfelelő írásstratégia kiválasztása fontos szerephez jut.

Ortner (2000) a hivatásszerűen írók („professionelle Schreiber”) írásfolyamatát vizsgálva az írásstratégiák szélesebb körét különbözteti meg. A stratégiák kiválasztását véleménye szerint azok jellemzői is befolyásolják. Ortner (2000) szerint a stratégiák

- nem velünk született képességek, hanem megszerzett szervezési sémák, amelyek éppen ezért személyfüggőek.

- kulturális technikák, amelyek specifikus íráshelyzetekben, specifikus írásfeladatok és potenciális nehézségek megoldására, leküzdésére használt, kipróbált és bevált folyamatok.
- olyan állandóan ismételt folyamatok, amelyek építőelemei egymással kombinálhatóak.
- az adott írásfeladatra vonatkoznak, és bármikor újabb, jobb stratégiákkal helyettesíthetők, így az eredményes, illetve látszólag eredményes stratégia esetén az író hajlamos annak megszilárdítására, újbóli alkalmazására.
- különbözőképpen valósulnak meg, ami az adott stratégiára történő visszakövetkeztetést is lehetővé teszi.
- feladatfüggők.

Kutatása alapján Ortner (2000) tíz írásstratégiát különböztet meg:

- *Egyhuzamban történő írás* („Schreiben in einem Zug”): a szöveget tervezés és javítás nélkül egyhuzamban, egyszerre alkotja meg az író.
- *Az író egy ötlethez ír szöveget* („einen Text zu einer Idee schreiben”): a szöveg leírásakor csak kismértékben történik javítás, az előző típustól az különbözteti meg, hogy ebben az esetben létezik egy ötlet, egy téma, amelyből az írás kiindul. Az író mindent leír, ami a témához eszébe jut.
- *Egy ötlethez különböző szövegverziók megírása* („Schreiben von Textversionen zu einer Idee”): abban különbözik az előző stratégiától, hogy egy ötlethez/témához több szöveg is készül.
- *A szövegen végzett szerkesztési munkálatokkal új szöveg megalkotása* („Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Texten”): az író nem tökéletesen új szöveget alkot, hanem a meglévőt javítja. A javítás során nem az egész szöveget írja újra, hanem csak azokat a részeket, amelyek zavaróak. Ennek a stratégiának a fókuszát nem a folyamat, hanem maga a szöveg alkotja.
- *Tervező írás* („planendes Schreiben”): ennél a stratégiánál a szöveg teljes struktúrája áll a középpontban, az egyes elemek egymáshoz való viszonyának megteremtése, a szöveg vázának megteremtése.
- *Ötletek szövegen kívüli továbbfejlesztése* („Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln”): a szöveget először gondolatban alkotja és formálja meg az író, és csak utána írja le.

- *Lépésről-lépésre történő előrehaladás* („Schrittweises Vorgehen”): a szöveg megalkotása az anyaggyűjtés, a koncepció megalkotása, a tagolás, a megformálás és a javítás lépésein keresztül történik.
- *Szinkretisztikus lépésről-lépésre történő előrehaladás* („Synkretistisch-schrittweises Vorgehen”): az író egymással nem összefüggő szövegrészeket ír, befejezetlenül hagyva az elsőt, majd ötletét egy újabb szövegrészen folytatja tovább, közben folyamatosan próbál kapcsolódási pontokat teremteni az egyes szövegrészek között.
- *A szöveget szétدارaboló írás* („Moderat produktzerlegendes Schreiben”): az író a szöveg teljes struktúrájának ismerete nélkül, nem kronológiai sorrendben írja meg a szöveg egyes részeit.
- *A puzzle-elv szerinti írás* („Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip”): az író általános téma és áttekintés nélkül ír egy adott tárgyról, úgy mintha puzzle részeket rakna össze, anélkül, hogy tudná, mikor van készen a szöveg.

Az egyes írásstratégiák és a stratégiák jellemzői arra utalnak, hogy az írásstratégiák építőelemként értelmezhetők és nem fordulnak elő teljesen tiszta formában, az egyes stratégiák a feladatnak megfelelően egymással kombinálhatók, kicserélhetők stb. Fontos elem még, hogy a stratégiák használata személy- és feladatfüggő, azaz ugyanazon feladat megoldásához nem minden író használja ugyanazt a stratégiát, illetve nem lehet minden feladatnál ugyanazt az egyetlen stratégiát követni.

Szalai (2006) egyes anyanyelvi, illetve idegen nyelvi írásstratégiákat vizsgáló empirikus kutatások (Molitor, 1985; Plag, 1996; Krings, 1989; Börner, 1989)<sup>35</sup> eredményeit veti össze, és fogalmazza meg következtetéseit az idegen nyelvi írásstratégiákkal kapcsolatban. Leszögezi, hogy két okból is nehéz a következtetések levonása: egyrészt az elemzett kutatások eredményeinek általánosítása csak részben valósulhat meg, másrészt a kutatási módszerek (hangos gondolkodás, illetve retrospektív interjúk) megbízhatóságának hiányosságai miatt. Szalai (2006) három pontban foglalja össze következtetéseit:

<sup>35</sup> Plag, I. (1996): Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch). In: Börner, W. – Vogel, K. (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen, Narr, 237-252.

Krings, H. P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum ‚vierten skill‘. In: Antos, G. – Krings, H. P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, Niemeyer, 377-436.

Börner, W. (1989): Planen und Problemlösen im fremdsprachlichen Schreibprozeß: Einige empirische Befunde. In: Klenk, U. u.a. (Hrsg.): *Variatio linguarum*. Stuttgart, Steiner, 43-62.

- Elsőként a tervezést és átdolgozást említi meg dokumentálható stratégiaként, amelyet szinte minden kutatásban résztvevő személy használt.
- Másodikként az anyanyelv szerepével foglalkozik az idegen nyelvi írás során, azonban kiemeli, hogy ezt nehéz megítélni és további elemzések elvégzését tartja szükségesnek. Egyrészt úgy véli, hogy az anyanyelv szerepe tisztán nyelvi síkon csak csekély mértékben valósulhat meg, nem valószínűsíthető, hogy az írástevékenység először anyanyelven zajlik, amelyet a szöveg idegen nyelvre történő fordítása követ. Másrészt az anyanyelvhasználatot stratégiai síkon tartja fontosnak, azaz az írás folyamatának egyes szakaszaiban, elsősorban a tervezéskor. A konkrét írásstratégiák használatakor is jelentősnek tartja az anyanyelv, pontosabban az anyanyelven már kialakult írásstratégiák hatását.
- Harmadik pontként a stratégiák személy- és feladatfüggőségét állapítja meg, ahol fontosnak tartja, hogy az író melyik, Bereiter és Scardamalia (1987) által felvázolt típusnak: a tudás-ismertető („knowledge-telling”), vagy a tudás-átalakító („knowledge-transforming”) típusnak (részletesen: 2.2.2.1.1. fejezet) felel meg; valamint az írásfeladat szövegalkotásra és így az alkalmazott stratégiákra gyakorolt hatását emeli ki.

Szalai (2006) megállapításai közül az utolsó megegyezik a korábban bemutatott tanulmányok, kutatások következtetéseivel, azonban az első két megállapítása véleményem szerint kiegészítésre szorul. Szalai (2006) az írásstratégiák bemutatásánál az írás folyamatának szakaszait (tervezés, átdolgozás) azonosítja a stratégiákkal, és disszertációjának további részében is (2006: 116-118) az írásfolyamat egyes szakaszaihoz köthető stratégiákkal foglalkozik, a fent idézett (Molitor, 1985; Ortner, 2000) írásstratégiákhoz hasonló, az írás egészét érintő stratégiákra nem tér ki. Az írásstratégiák kétszfértelenül összefonódnak az írásfolyamattal, azonban nem korlátozhatók csak a folyamat egyes szakaszaira. Az anyanyelv szerepének vizsgálatakor nem veszi figyelembe azon szakirodalmi forrásokat, amelyek az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás hasonlóságairól és különbségeiről, illetve ezen belül is az anyanyelvi írásstratégiák transzferabilitásáról, valamint a nyelvtudás szintjének, a nyelvi kompetenciának a szerepéről szólnak (vö. 2.2.2.1.2.1. fejezet).

Összefoglalva az írásstratégiákról szóló kutatásokat megállapítható, hogy az alkalmazott írásstratégia mindig az író személyétől és az adott írásfeladattól is függ.

A felvázolt írásstratégiák nem mindig léteznek tiszta formában, az írásfeladatnak megfelelően, a kitűzött cél elérése érdekében több stratégia együttes használata, kombinációja lehet jellemző. A gyakorlottabb és a kevésbé gyakorlott írók stratégiája egymástól eltérő, valamint az írásfeladat komplexitása is befolyásolja az írásstratégia kiválasztását. Az idegen nyelvi szövegek megírása során is alkalmazhatók az anyanyelvi írásstratégiák, az anyanyelvi írásban szerzett gyakorlat és a nyelvtudás szintje valószínűsíthetően együttesen befolyásolják az idegen nyelvi írásban nyújtott teljesítményt.

Szakmai helyzetben sem elég a betűvetés, a nyelvtani, lexikai szabályok és a szövegfajták, szövegpéldák, konvenciók ismerete, a szövegek megalkotásakor az írásstratégiák is a fent vázoltaknak megfelelően változhatnak. Azonban a szakmai nyelvhasználatban az írásfeladatokat az adott vállalatban belüli elvárások és szakmaspecifikus kritériumok is determinálhatják, amelyek a választott írásstratégiára is befolyással lehetnek (vö. Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006).

#### **2.2.2.1.4. A folyamatorientált íráskutatás kritikája**

Matsuda (2003b) szerint a folyamatorientált megközelítés segített felhívni a figyelmet az írás olyan aspektusaira, amelyeket addig elhanyagoltak, és hozzájárult a fogalmazástanítás elméletének kiteljesedéséhez is. Ez a megközelítés volt az írás tanításában a pedagógiai reformtörekvések közül a legsikeresebb, amely az addigi hagyományos pedagógiai gyakorlat helyett teljesen új szemléletmódot hozott az írástanításban. Azonban az oktatás elmélete és gyakorlata között általában észlelhető különbség a folyamatorientált elmélet esetén is megfigyelhető. A „folyamat” fogalmát széles körben átvették a nyelvkönyvek szerzői is, azonban ezek a könyvek nem testesítették meg szükségszerűen a folyamatorientált íráspedagógiát is. A folyamatorientált íráspedagógia nem volt univerzálisan elfogadott, többen nem is vették figyelembe, nem alkalmazták a módszert. Ezen kívül az idegen nyelvi írás kutatása során nem az L2 írás folyamatának vizsgálata került a fókuszba, sokkal inkább az összehasonlító (L1 vs. L2 írás) kutatások dominanciája figyelhető meg ezen a területen. (Lásd 2.2.2.1.2.1. fejezetet az anyanyelvi és idegen nyelvi írás hasonlóságairól és különbségeiről.)

Atkinson (2003) szerint a folyamatorientált idegen nyelvi íráspedagógiát már a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején többen kritikával illették<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Atkinson (2003) többek között a következő szerzőkre hivatkozik:

elsősorban az anyanyelvi írásfolyamatra épülő pedagógiai gyakorlat és a tanulók ettől eltérő élettapasztalatai miatt. Felhívták a figyelmet arra, hogy az eltérő társadalmi berendezkedésű országokban, illetve az onnan érkező diákok esetén a folyamatorientált megközelítés kevésbé, vagy csak módosítva, a helyi viszonyokat figyelembe véve működhet. Mások (pl. Bizzel, 1992 és Trimbur, 1994; mindkettőt idézi: Atkinson, 2003)<sup>37</sup> azt emelték ki, hogy a produktum és a folyamat megkülönböztetése az írástanítást a valóságnál könnyebbnek mutatja, a tanár szerepét facilitátorként, közreműködőként értelmezve azonban újabb problémákat generál, amelyeket csak nehezen lehet megoldani. Más szerzők (pl. Kent, 1994 és Tobin, 1999; mindkettőt idézi: Atkinson, 2003)<sup>38</sup> a folyamatorientált megközelítés kritikájaként fogalmazzák meg, hogy az a tanulót csak individualitásában látja, az írást pedig absztrakt, belső folyamatként és felfedező tevékenységként értelmezi, amely során a belső én felfedezése válik fontossá (részletesen: Atkinson, 2003).

Matsuda (2003b) utal arra, hogy a folyamatorientált íráskutatásnak is különböző elméleti megközelítései, és a területen belül különböző kutatási fókuszok léteznek. Az elméleti megközelítések közül Faigley (1986), Bizzel (1986) és Berlin (1988)<sup>39</sup> munkáját emeli ki. Faigley (1986) Matsuda (2003b) szerint a Berlin (1984) által megfogalmazott két fő teóriát: az expresszív és a kognitív nézetet („expressive and cognitive views”) kiegészíti a szociális nézettel („social view”). Bizzel (1986) és Berlin (1988) (mindkettőt idézi Matsuda, 2003b) szintén hármas taxonómiát állít fel:

---

Delpit, L. (1988): The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280-298.

Holliday, A. (1994): *Appropriate methodology and social context*. Cambridge, Cambridge University Press

Inghilleri, M. (1989): Learning to mean as a symbolic and social process: The story of ESL writers. *Discours Processes*, 12, 391-411.

<sup>37</sup> Az Atkinson (2003) által hivatkozott művek:

Bizzel, P. (1992): *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press

Trimbur, J. (1994): Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication*, 45, 108-118.

<sup>38</sup> Kent, T. (Ed.): (1994): *Post-process theory: beyond the writing process paradigm*. Carbondale, IL, Southern Illinois University Press

Tobin, L. (Ed.) (1999): *Taking stock: The writing process movement in the 90's*. Portsmouth, NH, Heinemann

<sup>39</sup> A Matsuda (2003b) által hivatkozott művek:

Berlin, J. A. (1984): *Writing instruction in nineteenth-century. American colleges*. Carbondale, IL, Southern Illinois University Press

Berlin, J. A. (1988): Rhetoric and ideology in the writing class. *College English*, 50, 477-494.

Bizzel, P. (1986): Composing processes: An overview. In: Petrovsky, A.– Bartholomae, D. (Eds.): *The teaching of writing abilities (11-18)*. London, Macmillan

Faigley, L. (1986): Competing theories of process: A critique and proposal. *College English*, 48, 527-542.



a három kategória – ha elnevezésében nem is, de tartalmában – megegyezik az előbb említettekkel. Matsuda (2003b) szerint a három szerző ugyan kritikával illette, de nem ellenezte a folyamatorientált megközelítést, Faigley (1986, idézi Matsuda, 2003b) egy átfogóbb íráskonceptiót szorgalmazott, amely tágabban értelmezi az írásfolyamatot, tehát nemcsak fizikai, kognitív és szociálisan semleges tevékenységként. Bizzel (1992, idézi: Atkinson 2003) szintén megállapítja, hogy a folyamatorientált megközelítés elhanyagolja, mellőzi a szociális, társadalmi konvenciók területét, azaz az elfogadottnak tartott, komplex, társadalmilag kialakított kommunikációs mintákat. Matsuda (2003b) Bizzel (1992) ezen művéből azt tartja fontosnak, hogy a fogalmazástanítás kognitív kutatásának autoritását kívánta megtörni és rávilágítani arra, hogy más kutatási irányok is létezhetnek ezen a területen belül, amelyek a szociális és politikai hatást hangsúlyozzák. Másutt azonban (Bizzel, 1986, idézi Matsuda 2003b) kiemeli, hogy a folyamatorientált íráskutatások eredményeinek köszönhető a kisebb létszámú osztályok iránti igény, az írás mérésének-értékelésének fejlődése és az írásfeladatok egyre nagyobb változatossága. Matsuda (2003b) megítélése szerint e három szerző idézett munkái teremtették meg a „poszt-folyamatorientált” („post-process”) megközelítés alapjait.

#### **2.2.2.2. A „poszt-folyamatorientált” megközelítés, az írás mint szociális és kulturális tevékenység**

Atkinson (2003) és Matsuda (2003b) is utal arra, hogy a „poszt-folyamatorientált” („post-process”) megközelítés alapjait ugyan a fent nevezett szerzők teremtették meg, de a fogalom először 1994-ben Trimbur munkájában jelent meg és az ún. „szociális fordulathoz” („social turn”) köthető. Trimbur (1994) szerint a „szociális fordulat” a „poszt-folyamatorientált”, „poszt-kognitív” elméletet és pedagógiát jelenti, amely az írásbeliséget ideológiai arénaként, a fogalmazást kulturális tevékenységként reprezentálja. Az írásbeliség új felfogása értelmében az írás (és az olvasás) nem kontextus-mentes, információ-központú, személytelen tevékenység, ahogyan egykor tekintették. Az írásbeliség aktívan alakul ki, abban a társadalmi és kulturális környezetben, amely körülveszi, amelyben maga is központi szerepet játszik, tehát szociális és kulturális tevékenység is egyben.

A „poszt-folyamatorientált” definíciójaként Atkinson (2003) megfogalmazza, hogy ez a megközelítés magában foglal mindent, ami történetileg az írás kognitív folyamatként történő értelmezése után következett, nem megtagadva a folyamatorientált megközelítés pozitív módszereit, inkább kiterjesztve az idegen

nyelvi írás határait a kutatásban és a tanításban is. Matsuda (2003b) kiemeli, hogy a „szociális fordulat” már a nyolcvanas évek végén is megfigyelhető volt bizonyos tanulmányokban, de a terminus csak Trimbur (1994) cikkének megjelenése után terjedt el a kutatók körében, amikor a hangsúly a kognitív megközelítésről átkerült a szociális megközelítésre. A „poszt-folyamatorientált” terminus használata a folyamatot az expresszív és kognitív teóriák és pedagógiák területére redukálta, míg a fogalmazás szociális elméleti megközelítései külön kategóriává váltak a kutatásokon belül. Azonban a folyamatorientálthoz hasonlóan, a „poszt-folyamatorientált” megközelítés sem alkot egységes elméletet, nem a folyamat fontosságának tagadását jelenti, hanem inkább kiterjesztését, amennyiben a kutatók az írást már publikus, interaktív és szituációba ágyazott tevékenységként közelítik meg. A „poszt-folyamatorientált” megközelítés elsősorban a folyamat az írás egyéb fontos és kutatásra érdemes aspektusait háttérbe szorító dominanciájának visszaautótitását jelenti, kiemelve a terület sokszínűségét. (részletesen: Matsuda, 2003b)

Az írás kulturális aspektusai már a kontrasztív retorika megjelenésével is felmerültek, így a kutatók számára is nyilvánvalóvá vált, hogy az írás bizonyos tényezőit a kultúra is befolyásolja. A kulturális elvárások jelentőséggel bírhatnak a koherencia, a szöveg szerkesztése területén is, az írónak fontos tudnia, milyen elvárásokkal rendelkezhet a más kulturális közegből érkező potenciális olvasó, hogy az üzenetét megfelelően juttassa el hozzá. (Weigle, 2002)

Thatcher (2000) a kontrasztív retorika kritikájaként több szerzőt is idézve megfogalmazza, hogy az figyelmen kívül hagyja a kulturális hasonlóságokat és túlzottan leegyszerűsíti a különbségeket. Hangsúlyozza, hogy az idegennyelv-tanításnak jobban figyelembe kell vennie, meg kell értenie a kulturális és retorikai minták közötti kapcsolatokat, valamint azokat az elméleteket és módszereket, amelyeket más tudományterületek fejlesztettek ki a kultúrával kapcsolatban. Az idegen nyelvek oktatása során is tudatosítani kell a specifikus retorikai kontextuson kívül a csoport, illetve közösség kulturális jellemzőit, amelyben a retorikai minták kialakultak, valamint az emberi interakciók univerzális kontextusát is. Thatcher (2000) a kontrasztív retorika gyenge pontjaként kiemeli, hogy az csak a szövegmintákra és azok nagyobb kulturális mintákkal történő egyezésére fókuszál, de nem veszi figyelembe a különleges retorikai szituációkat, amelyek az interakció, illetve közvetítés lényeges pontját jelentik. (részletesen: Thatcher, 2000)

Az írás kulturális és szociális jelenségként történő értelmezését a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges idegen (angol) nyelvről („English for Academic Purposes” = EAP) szóló munkák is hangsúlyozzák, a szociális tevékenység Hamp-Lyons és Kroll (1997), valamint Sperling (1996) (mindkettőt idézi: Weigle, 2002) munkájában is megjelenik. Hayes (1996, idézi: Weigle, 2002: 19) szerint amit, ahogyan és akinek írunk, társadalmi konvenciók alapján alakul ki, a műfajokat más íróktól ismertük meg, valamint az általunk használt szókapcsolatokat, fordulatokat már mások korábban szintén megírták. Berkenkotter, Huckin és Ackermann (2004/1991) a kontextussal és a kultúrával kapcsolatban utalnak arra, hogy az akadémiai és munkahelyi környezetbe kerülők nehézségekkel szembesülhetnek, és speciális ismeretekre van szükségük ahhoz, hogy szóban és írásban a diskurzus közösség tagjai számára is megfelelően tudjanak kommunikálni. Ha a nyelvhasználó átlép egy másik diskurzus közösségbe, készségeit, kommunikatív kompetenciáját más módon kell használnia, illetve más irányba kell fejlesztenie, amely az adott közösség kritériumainak, normáinak is megfelel. Doheny-Farina (2004/1991) szerint az írókat a társadalmi, szervezeti és tudományos környezet is befolyásolja, azonban kiemeli, hogy ez a folyamat kölcsönös: az író, illetve az írás szintén hatással van ezekre. Nemcsak a diskurzusközösség percepciója hat az írókra, hanem maga a diskurzus is alakítja az adott közösséget. Az író tehát nemcsak a környezete befolyásolja, hanem ő maga is befolyásolja a környezetét, mivel az írás már önmagában is szociális tevékenységnek tekinthető.

A szociokulturális megközelítést erősítik a műfajokkal, a diskurzusközösséggel, de egyes írásstratégiákkal foglalkozó tanulmányok is. Anson és Forsberg tanulmánya (1990) bemutatja, milyen nehézségekkel találkozhatnak a diákok abban az átmeneti időszakban, amikor a felsőoktatásból átkerülnek munkahelyi környezetbe és egy számukra új és ismeretlen (szervezeti) kultúrán és diskurzusközösségen belül kell írásműveket megalkotniuk. Több tanulmányra<sup>40</sup> is utalnak, amelyek hangsúlyozzák

---

<sup>40</sup> Az Anson és Forsberg (1990) által hivatkozott művek:

Faigley, L. at al (1985): *Assessing writers' knowledge and processes of composing*. Norwood, N: Ablex

Anson, C. M. (1987): The classroom and the „real world” as contexts. *Journal of the Midwest Modern Language Association*, 20, 1-16.

Cooper, M. M. – Holzman, M. (1989): *Writing as social action*. Portsmouth, NH: Heinemann

Faigley, L. (1985): Nonacademic writing. The social perspective. In: Odell, L. – Goswami, D. (Eds.): *Writing in nonacademic settings*. New York, Guilford, 231-280.

Odell, L. (1985): Beyond the text: relations between writing and social context. In: Odell, L. – Goswami, D. (Eds.): *Writing in nonacademic settings*. New York, Guilford 249-280.

Porter, J. E. (1986): Intertextuality and the discourse community. *Rhetoric Review*, 5, 34-47.

az írók, a szövegek és a környezetük, kontextusuk között fennálló kapcsolatot és az írást olyan szociális tevékenységnek tekintik, amelyet az a szervezet (vállalat) is formál, ahol az író dolgozik, és amelynek tagjai közös speciális ismeretekkel és szöveg-kompetenciával („textual competence”) rendelkeznek. A kontextusra, a kulturális és szervezeti sajátosságokra fókuszáló kutatási irány ahhoz a megállapításhoz vezetett, hogy az oktatási rendszerben a pedagógiai célok követése csak retorikailag behatárolt írásművek megalkotását teszi lehetővé, ami alapvetően különbözik a munkahelyi környezetben történő írástól. Hangsúlyozzák, hogy a munkahelyi környezetben történő írás sikerességéhez elsősorban a megfelelő stratégiák kialakítása szükséges, sem mint általános készségek. A szöveg és a kontextus komplex viszonyára hívják fel a figyelmet, mivel a kontextusnak fontos szerepe van az írás folyamatában. A munkahelyi írásra irányuló kutatások rámutatnak a különböző szakmák és foglalkozások írásművekkel szemben támasztott követelményei közötti különbségekre, valamint arra, hogy az adott szervezet és szakma sajátosságai miként befolyásolhatják a konkrét írásproduktót.

Lei (2008) a kogníció és a kontextus szétválasztását az ember kognitív tevékenységeinek társadalmi környezetben történő magyarázatára inadekvátnak tartja, mivel ezek egymástól nem elválaszthatóak. Az írásban alkalmazott kogníció és a kontextus annyira egybefonódnak és annyira hatnak egymásra, hogy a határvonalaik elmosódnak. Lei (2008) ezért a szociokulturális megközelítést tartja alkalmasnak arra, hogy az írásstratégiákat tanulmányozza és Vigotszkij (1978) munkájából és Engeström (1987, 1999)<sup>41</sup> tevékenységelméletéből („Activity Theory”) indul ki, amelyet az íráskutatásban több kutató is felhasznált.<sup>42</sup> A tevékenységelmélet az

---

<sup>41</sup> A Lei (2008) által hivatkozott művek:

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press

Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1999): Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y. – Miettinen, r. – Punamäki, R-L. (Eds.): *Perspectives on activity theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 19-38.

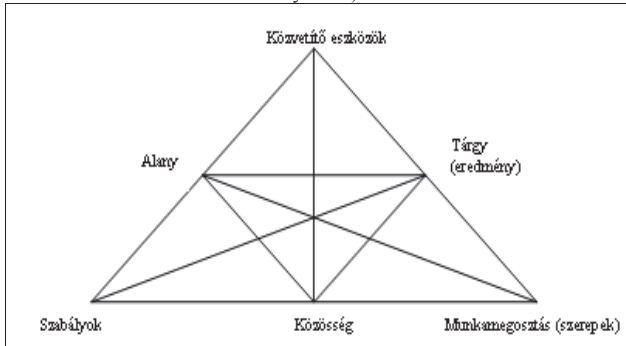
<sup>42</sup> Lei (2008) Prior (1998) és Russel (1995, 1997) munkáit emeli ki. Utóbbi a tevékenységelméletet felhasználva vizsgálta a műfajokat, hogy összekösse az osztálytermi műfajokat a széles társadalmi gyakorlatban használt műfajokkal. A hivatkozott művek:

Prior, P. (1998): *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ, Lawrence Earlbaum Associates

Russel, D. R. (1995): Activity theory and its implications for writing instruction. In: Petraglia, J. (Ed.): *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*. Mahwah, NJ, Lawrence Earlbaum Associates, 51-77.

emberi tényezők, az eszközök és a szervezetek kölcsönhatására fókuszál, az individuális tevékenységeket kollektív tevékenységek közé helyezve vizsgálja, és egy külön erre a célra felállított modellel próbálja az interakciók magyarázatát megtalálni (10. ábra).

10. ábra: *Tevékenységlelmeleti modell* (Engeström, 1987, 1999, idézi: Lei, 2008: 220 nyomán)



A modell, amely az írás tevékenysége esetén is érvényes, az emberek (alany) és a törekvéseik célja (tárgy/eredmény) közötti interakciókat szemlélteti, amelyhez négy egyéb tényezőre van szükség. A közvetítő eszközökre (ezek lehetnek például: számítógépek, nyelvek stb.), szabályokra (normák és szankciók), a közösségre (diskurzus közösség, tudományos közösség stb.) és a munkamegosztásra/szerepekre (írás esetén: írók és olvasók). Az eszközök a folyamat egyik lényeges jellemzőjét adják, használatuk általában nem problémamentes és kevésbé átlátható. Lei (2008) szerint Vigotszkij (1978) közvetett tevékenységelméletének és az Engeström (1987, 1999) által megalkotott tevékenységelméletnek megfelelően az írásstratégiák, mint magasabb rendű mentális funkciók, közvetettnak tekinthetők, az írásstratégiákat ezért olyan „közvetett tevékenységként” definiálja, „amelyeket tudatosan végeznek, hogy megkönnyítsék az írók gyakorlatát a közösségekben” (Lei, 2008: 220). (Az írásstratégiákról részletesen lásd a 2.2.2.1.3. fejezetet)

Lei (2008) kutatásában két kínai, angolul tanuló egyetemista írásstratégiáit vizsgálta egy esszé megírása során, interjúk, ösztönzött visszaidézés („stimulated recall”) és folyamatkövető napló/jegyzőkönyv („process log”) módszerével. A kutatás

---

Russel, D. R. (1997): Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.

megmutatta, hogy a két diák kognitív írástevékenységei nem valósulhatnak meg a szociokulturális kontextus nélkül. A diákok a tevékenységelmélet modelljének elemei közül mindegyiket használták, illetve alkalmazták, miközben az írásművüket megalkották: az eszközök közül használták a számítógépet, az internetet, az anyanyelvüket és az idegen (angol) nyelvet, valamint angol nyelvű irodalmi műveket; alkalmazták a retorikai, időbeni és értékelési szabályokat; valamint az iskolai és társadalmi szerepüknek megfelelően viselkedtek (közösség).

A szociokulturális megközelítés a műfajok szerepének kiemelésében is megfigyelhető. Hyland (2007) a műfaj-alapú íráspedagógia előnyeként utal arra, hogy azok a kurzusok, amelyekben olyan szövegek dominálnak, amelyeket diákok munkahelyi, akadémiai vagy társadalmi kontextusban írhatnak, segítenek a tanulóknak abban, hogy az osztálytermen kívüli világban is hatékonyan megállják a helyüket. Hyland (2007) szerint a műfaj („genre”) fogalma a nyelvhasználat absztrakt, társadalmilag elismert módjaira vonatkozik. Alapja az az elképzelés, hogy egy közösség tagjainak általában nem okoz problémát a gyakran használt szövegek hasonlóságainak felismerése, illetve ezek olvasása, megértése és adott esetben megírása. Az írás ugyanis bizonyos elvárásokon alapuló tevékenység, mivel az író általában figyelembe veszi az olvasó hasonló típusú szövegekkel szemben támasztott elvárásait, és ennek megfelelően próbálja megírni az adott szöveget. A legtöbben rendelkeznek tehát egy sémával az előzetes tudást illetően, amellyel mások is rendelkeznek, és amelyet felhasználnak az adott helyzetben, amelyben olvasnak, illetve írnak, hogy önmagukat hatékonyan és hatásosan kifejezhessék. (részletesen: Hyland, 2007: 149-150)

A műfaj-alapú megközelítés a nyelvpedagógiában a kommunikatív módszer elterjedésével jelent meg, de szorosan kapcsolódik az írásbeliség azon kurrens koncepcióihoz is, amelyek azt mutatják, hogy az írás a kontextussal együtt változik és nem csak kognitív vagy technikai képességek sorozata. Hyland (2007) utal arra, hogy a folyamatorientált megközelítésből adódó íráspedagógiák (kreatív írás, szabad fogalmazás stb.) ugyan fejlesztették a folyékonyságot, de a nyelvtani kötöttségnek továbbra is érvényesülnie kell, hogy a szöveg megfeleljen a társadalmi elvárásoknak. A műfaj-alapú íráspedagógia a nyelv, a tartalom és a kontextus együttes fejlesztését teszi lehetővé. A diákok megismerhetik a célszövegek felépítését, és világosan megérthetik, miért írták ezeket éppen így.

Ramanathan és Kaplan (2000) szerint meghatározó tanulmányok születtek a műfaj-fejlődés szocio-kognitív jellegű kutatásában, de megfigyelhető a műfajok változása is a diskurzus közösségeken belül. Véleményük szerint a műfaj, a szerző és a diskurzus közösség szoros és komplex kapcsolatban állnak egymással, és egyik fogalom sem értelmezhető a másik nélkül. Az írás szociális, holisztikus szemlélete segítségével értelmezik a műfajok, a szerzők és a diskurzus közösség közötti kapcsolatot. A műfajok változását több okra is visszavezetik. Az egyik maga az író személye, aki olvasó és író is lehet egy közösségen belül, így az egyéni olvasói szokásai befolyásolhatják az írói tevékenységét is. Ezen kívül azonban az egyes, többnyire nagy tekintélyű írók úgy is okozhatnak műfaji változásokat, hogy az elfogadott normáktól eltérő szövegeket alkotnak meg, így a meglévő társadalmi elvárások és gyakorlat is megkérdőjeleződhetnek, majd átalakulhatnak. A műfajok változásához hozzájárulhat még a műszaki-technikai fejlődés is, például az elektronikai eszközök és az azok biztosította kommunikációs csatornák használata, amelyek szövegbeli változásokat is generálnak. Ezen kívül Ramanathan és Kaplan (2000) az adott diskurzus közösségen belüli ideológiai és szemléletbeli változásokat is a műfajok változásának lehetséges okaként említik meg.

A műszaki-technikai változások a gazdasági szaknyelv területét fokozottan érinthetik, mivel az üzleti életben egyre inkább elterjedt az elektronikus levelezés és kapcsolattartás a hagyományos, papíralapú megoldások helyett. Az írásbeli kommunikáció új formái a tradicionálistól eltérő nyelvezetet, stílust és formai megoldásokat is igényelnek. (részletesen: 2.4.3. fejezet)

A „szociális fordulat” (Trimbur, 1994) követő megközelítésből adódóan tehát az írás több mint az adott nyelv grammatikájának és lexikájának elsajátítása, illetve a retorikai normák és a folyamat egyes szakaszainak megfelelő ismerete, egyéb tényezőkhöz (diskurzus közösség, kulturális különbségek stb.) is alkalmazkodnia kell. Az írás szociális és kulturális kontextusba helyezése így lehetővé teszi a terület szélesebb körű vizsgálatát, a kutatások kiterjesztését és eredményeiknek az íráspedagógiában történő felhasználását.

### **2.2.3. Összegzés**

Az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvhasználat íráskészség szegmensének szempontjából fontos volt az anyanyelvi és az idegen nyelvi íráskutatás fejlődésnek bemutatása. Az összegző, áttekintő kutatások eredményeként megállapítható, hogy az

íráskészség több szempontból is megközelíthető kutatási terület, legyen szó akár anyanyelvi, akár idegen nyelvi írásról. A kutatások széles spektruma bizonyítja, hogy az íráskészség fejlesztése nem lehet elhanyagolható szempont az idegennyelv-pedagógiában, így a gazdasági szaknyelvoktatásban sem.

Az íráskutatás fejlődésének felvázolása azt mutatja, hogy a terület eddigi talán legmeghatározóbb munkái a folyamatorientált megközelítés hatására születtek. Igaz ez a megállapítás abban az esetben is, ha a „poszt-folyamatorientált” időszak kutatási irányait vesszük figyelembe, mivel ezek nem a folyamatorientáltság tagadásaként, hanem annak kiegészítéseként, az íráskutatások holisztikusabbá tételeként jelentek meg. A folyamatorientált megközelítés a kogníció, a mentális processzusok felől közelítette meg az anyanyelvi, majd később az idegen nyelvi írást, amely szemlélet fontos mérföldkövet és változást jelentett az íráskutatás és az íráspedagógia területén. A produktumra történő koncentrációt felváltotta az írás folyamatára, a szellemi tevékenység strukturálására irányuló figyelem. A terület főbb kutatói (Hayes és Flower, 1980; Bereiter és Scardamalia, 1987) egyetértenek abban, hogy a szövegek megalkotása nem lineáris, hanem több szakaszból álló, rekurzív, komplex, bonyolult folyamat. Kiemelendő, hogy a tapasztalt és a kevésbé tapasztalt írók írásfolyamatai ugyan mutatnak hasonlóságokat, mégis más stratégiák figyelhetők meg az egyes csoportoknál.

Az anyanyelvi írás folyamatának feltárása az idegen nyelvi írás folyamataira is ráirányította a figyelmet. A meghatározó munkák ebben az esetben az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás hasonlóságait és különbségeit helyezik előtérbe. (Kraples, 1990; Silva, 1993; Silva és Leki, 2004; Raimés, 1987; Cumming, 1989 és 1990 stb.) Ugyanakkor többen (Börner, 1989; Krings, 1994; Griebhaber, 2005) vállalkoztak arra, hogy felállítsák saját modelljüket, amelyben az idegen nyelv mellett az anyanyelv, illetve egy köztes, ún. „interimnyelv” (Börner, 1989) is szerepet kap. Az idegen nyelvi írásfolyamatot az anyanyelvihez hasonlóan ábrázolják, de hangsúlyozzák, hogy az idegen nyelven íróknak több nehézséggel kell megküzdeniük, mint az anyanyelven íróknak. Ezt a megállapítást kiegészítik, árnyalják az idegen nyelvi írás és az anyanyelvi írás összehasonlítására irányuló kutatások, amelyek azt mutatják, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás hasonló stratégiákkal történik és hasonló készségeket igényel.

Az írás folyamatának kutatása az írásstratégiákra is ráirányította a figyelmet. A szakirodalom szerint (Molitor, 1985; Chandler 1995; Ortner, 2000; Molitor-Lübbert,



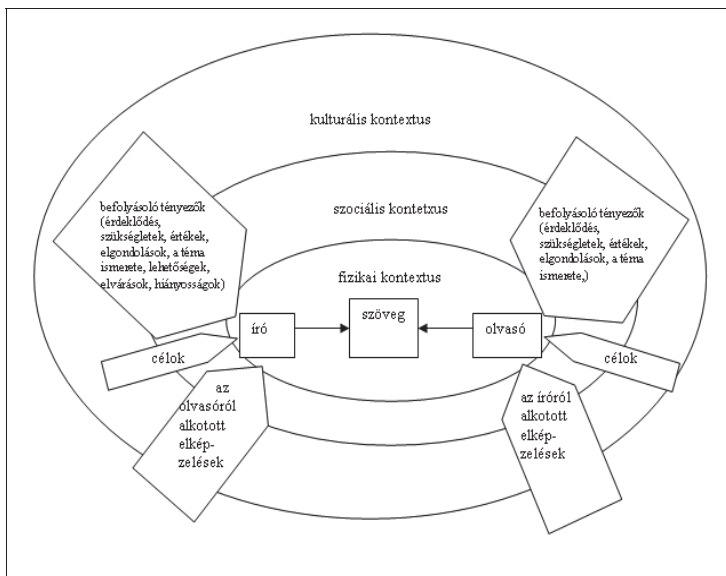
2003; Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006; Szalai 2006) az alkalmazott írásstratégia mindig az író személyétől és az adott írásfeladattól is függ. A gyakorlottabb és a kevésbé gyakorlott írók stratégiája egymástól eltérő lehet. Az egyes bemutatott írásstratégiák az írásfeladatnak, a komplexitásnak megfelelően, a kitűzött cél elérése érdekében együttesen is használhatók, kombinálhatók. Az idegen nyelvi szövegek megírása során is alkalmazhatók az anyanyelvi írásstratégiák, az anyanyelvi írásban szerzett gyakorlat és a nyelvtudás szintje valószínűsíthetően együttesen befolyásolják az idegen nyelvi írásban nyújtott teljesítményt.

A folyamatorientált megközelítés ugyan segített felhívni a figyelmet az írás olyan aspektusaira, amelyeket addig elhanyagoltak, és hozzájárult a fogalmazástanítás elméletének kiteljesedéséhez is, azonban kritikusan (például Faigley, 1986; Bizzel, 1986 és Berlin, 1988) szerint a kogníció egyoldalú kiemelésével egyéb fontos szempontokat – mint például a társadalmi, szociális közeg és a kultúra – elhanyagol. A Trimbura (1994) munkájában megjelenő „szociális fordulat” („social turn”) indította el a „poszt-folyamatorientált”, „poszt-kognitív” elméletet, amely az írásbeliséget ideológiai arénaként, a fogalmazást kulturális tevékenységként reprezentálja. Az írásbeliség „poszt-folyamatorientált” felfogása értelmében az írás nem kontextusmentes, információ-központú, személytelen tevékenység, hanem aktívan alakul ki, abban a társadalmi és kulturális környezetben, amely körülveszi, amelyben maga is központi szerepet játszik, tehát szociális és kulturális tevékenység is egyben.

Az írás tehát mindig egy adott fizikai, szociális és kulturális kontextusban zajlik, ahogyan ezt a 11. ábra is mutatja. A fizikai kontextus az írás valódi, fizikai körülményeire vonatkozik, a szociális kontextus azt a kisebb vagy nagyobb diskurzus közösséget jelöli, amelynek az író és a potenciális olvasó is a tagja, a kulturális kontextus pedig a hasonló vagy eltérő kulturális közeget utal, amelyből a potenciális olvasó, illetve az író származik. Az író az írás során több tényező is befolyásolhatja: az érdeklődése, az adott téma, amiről írnia kell, a témáról meglévő tudása, az értekei és elgondolásai, a vele és a szöveggel szemben támasztott elvárások (például a szöveg hossza, műfaja stb.), valamint lehetőségei és hiányosságai az adott területen. Minden írónak célja, céljai vannak az írásával, amelyeket megpróbál a potenciális olvasók, a diskurzus közösség igényeinek megfelelően, valamint a kulturális különbségek figyelembevételével is alakítani. A potenciális olvasót ugyanígy befolyásolhatják bizonyos tényezők (érdeklődés, szükségletek /el kell-e olvasnia az adott szöveget/,

értékek és elgondolások, ismeretek), neki is vannak céljai és elképzelései az íróról, valamint elvárásai az íróval és a megalkotott szöveggel szemben.

11. ábra: Az írás szociális és kulturális aspektusai  
(<http://writing.colostate.edu/guides/processes/writingsituations/graphic.cfm> nyomán)



Az írás szociális és kulturális környezetbe helyezése tehát a diszciplína szélesebb körű vizsgálatát és ezáltal újabb eredmények születését tette lehetővé. A műfaj-alapú megközelítés, a diskurzus közösség jellemzőinek és a különböző kultúrák közötti eltérések kiemelése lehetővé tette, hogy az írást tágabban, fizikai környezetén és a folyamaton kívül is értelmezzük. Az írás szociális és kulturális tevékenységként történő meghatározása az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvhasználat és így a szaknyelvoktatás területén is fontos. A határokon átvelő gazdasági kapcsolatok, az egyes – külföldi vagy vegyes tulajdonú – vállalatokon belüli szervezeti kultúra, az üzleti világ diskurzus közösségének jellemzői mind abba az irányba mutatnak, hogy az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvhasználat gyakorlatában az írás tevékenységét a folyamatnál és a produktumnál tágabb környezetben: szocio- és interkulturálisan kell értelmezni.

## 2.3. Az íráskészség szerepe egyes 20. századi nyelvpedagógiai módszerekben és a Közös Európai Referenciakeretben

### 2.3.1. Az íráskészség és más nyelvi készségek

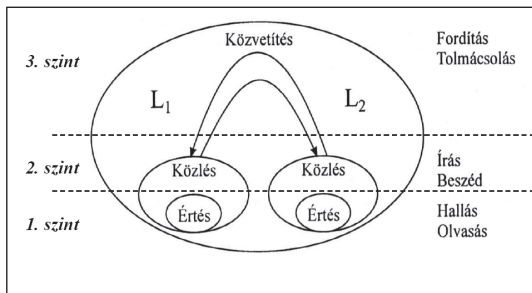
Bárdos (2000) a hagyományosan megkülönböztetett négy nyelvi alapkészséget (beszéd, hallás, írás, olvasás) kiegészíti a fordítás és a tolmácsolás készségével. A véleménye szerint meghaladtak nézeteket tükröző passzív↔aktív, vizuális↔auditív és receptív↔produktív készség-felosztás helyett „szimplex” és „komplex” készségekről ír (Bárdos, 2000: 103) (1. táblázat).

1. táblázat: *Szimplex és komplex készségek* (Bárdos, 2000: 104; Bárdos, 2005: 21)

Auditív	Vizuális	
hallás	olvasás	} <b>Szimplex</b>
beszéd	írás	
tolmácsolás	fordítás	} <b>Komplex</b>

A fenti felosztás továbbfejlesztéseként a nevezett hat készséget három készségszintbe integrálta (12. ábra).

12. ábra: *A három integrált készség (A nyelvi készségek három fő kategóriája)*  
(Bárdos, 2000: 104; Bárdos, 2005: 22 nyomán)



Az egyes készségszintek minden esetben tartalmazzák az előző készségszinteket. Az első szinthez tartozik az értés készsége, tehát a hallás és az olvasás, a másodikhoz a közlés (vagy kommunikációs) készség szintje (írás és beszéd), de itt integrálódik az előző szint két készsége is, míg a harmadikhoz az anyanyelvről idegen nyelvre, illetve

idegen nyelvről anyanyelvre történő közvetítés készsége (fordítás és tolmácsolás), amely az előző két szint integrációja nélkül működésképtelen lenne.

Bárdos (2000: 105-106) a nyelvi készségeket a következőképpen jellemzi:

- A nyelvi készségek használata célorientált viselkedést jelent, ahol a cél minden esetben az információcsere.
- A nyelv és a nyelvi készségek hierarchikus felépítésűek.
- A nyelv használata a nyelvi adatok állandó értékelését és minősítését is jelenti, ezért nem szerencsés a passzív és aktív készség-felosztás.
- A nyelv választási lehetőségeket kínál a készségek használatában is, az adott készségben való gyakorlottságtól függ a kommunikációs szituációnak megfelelő tartalmú és gyorsaságú válasz. A választhatósággal egy időben azonban a kétség, a bizonytalanság is megjelenik a megfelelő jelentésválasztat kiválasztását illetően.
- A nyelvi viselkedés mindig különféle készségek kombinációját jelenti, mivel az az aspektus, hogy ugyanabban az időben egyszerre több dolgot is csinálunk, a nyelvi készségekre (pl. értés és közlés) is érvényes.
- A nyelvi viselkedés nem sztereotip jellegű, mivel az egy adott készséget használó személy reakciója minden esetben egyedi, csak rá jellemző.

Összefoglalásként megállapítja, hogy

„... a nyelvi készségek olyan célorientált, hierarchikusan szervezett, nem sztereotip viselkedések, amelyek során a beszélő a környezettől különféle paraméterek alapján információt kap. A beszélő (a nyelvet használó) válaszadásában a lehetséges megoldások meglehetősen nagy tárházából válogat. Válasza megfelelő kell hogy legyen az összes releváns paramétert illetően (ezért mondhatjuk, hogy a nyelvi készségek mindig készségek kombinációi). A beszélőnek ezt a válogató válaszadást többnyire nagyon gyorsan kell végrehajtania (...). Összességében ezek a jellegzetességek azok, amelyek a nyelvi készségeket más készségekkel rokonítják.” (Bárdos, 2000: 106)

#### **2.3.1.1. Az íráskészség komponenseinek és fogalmának meghatározása**

Az írott nyelv a nyelvi rendszer megjelenítésének egyik lehetséges formája. Mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi íráskészség *tanult és kulturspecifikus* készség (Bárdos, 2000: 160). Előfeltétele a betűvetés képessége, amely azonban nem tekinthető nyelvi készségnek. Az írás magában foglalja egy fonetikai (hangzó) szekvenciának az optikai-vizuális megjelenítését, a fonetikai változások elfedte morfémahatárok feltárásának, vagyis a fonológiai elvek érvényesítésének képességét, valamint a hagyományok megtanulását és megőrzését. Azonban az írást beszédműnek

is lehet tekinteni, amelyet a műfaji különbségek ismerete, a kohézió és koherencia felépítése, a lexikai és grammatikai morféma megfelelő arányú használata jellemez (Lengyel, 1999: 2-3).

Bárdos (2000) szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás egyaránt tekinthető fizikai műveletnek, kognitív és interaktív – az író és az olvasó közötti – folyamatnak. Az íráskészség *motorikus készség*, amely által folyamatosan és automatikusan, a funkció betöltésére alkalmas sebességgel tudunk papírra vetni (újabbán akár számítógépbe írni) bizonyos jeleket: betűket, illetve grafémákat. Azonban az írás folyamata több fizikai műveletnél, *mentális folyamat* is tekinthető, amely során különböző *kognitív műveleteket* is végzünk. Az írásban megjelenik a tudatosság (a kifejezendő gondolatok formájában), az absztrakció (a belső beszédben közvetített hangzó nyelvi formák vizuálisra váltása), valamint az ellenőrzés (az effektív írás során alkalmazott szellemi és fizikai kontroll) is. Az írás *interaktív folyamat*ként is értelmezhető, mivel az író megpróbál az olvasó elvárásaihoz alkalmazkodni, gondolataiból ennek megfelelően válogatni, a közvetítendő tartalmat ennek megfelelően elrendezni és az olvasónak és a műfajnak megfelelő stílust alkalmazni. (Bárdos, 2000)

Weigle (2002) az írást *szociális és kulturális jelenség*ként, valamint *kognitív tevékenység*ként határozza meg, amely állandóságában, idő- és térbeliségében, komplexitásában, formalitásában, lexikájában és az írásjelek alkalmazásában különbözik a beszédétől. Az idegen nyelvi írást az anyanyelvi írásnál is *komplexebb* feladatnak tekinti és felhívja a figyelmet arra, hogy az íráskészséget vizsgáló kutatások eredményeként egyetértés uralkodik abban, hogy az idegennyelv-tudás, a nyelvi kompetencia és az írni tudás („expertise in writing”) nem függnék össze egymással szorosan.

A *rész-készségeket* tekintve a betűk megformálása mellett a helyesírási rendszer: a betűzés és központozás ismerete is szükséges a megfelelő íráskészséghez. Az íráskészség részének tekinthető még az adott nyelv nyelvtani rendszerének, szabályainak részletes ismerete és alkalmazásának képessége. A kohézív és koherens szöveg megalkotása, a szövegszerűség kritériumainak történő megfelelés, az anyag, a tartalom megfelelő elrendezése ugyancsak az íráskészség alkotóelemei, alkalmazásuk közben be kell tartani az adott nyelv konvencióit és retorikai szabályait. A megfelelő műfaj és stílus kiválasztásának képessége is az íráskészség meglétének feltétele, a

szöveg kommunikatív funkciójának felismerése, a kommunikatív cél közvetítése szintén a készség használatához tartozik.

*Összefoglalva* a szakirodalmi források leírásait: az *idegen nyelvi íráskészség* olyan kulturspecifikus és tanult készség, amelynek előfeltétele a betűvetés képessége. Az idegen nyelvi íráskészség több részkészségből összetevődő, motorikus készség, kognitív műveletekből álló mentális és interaktív tevékenység, amely szociális és kulturális jelenség is egyben. Az idegen nyelvi íráskészség magában foglalja a nyelvi kompetenciamodellek<sup>43</sup> részkomponenseinek alkalmazásának képességét:

- a nyelvi normák, nyelvtani szabályok (nyelvi kompetencia) ismeretét és alkalmazását,
- a műfajok ismerete és alkalmazása mellett a szocio- és interkulturális kommunikáció szabályainak és a potenciális olvasóközönség elvárásainak ismeretét (szociolingvisztikai/szociokulturális kompetencia),
- valamint a szövegszerűség kritériumainak és a retorikai szabályoknak az ismeretét és alkalmazását (szövegalkotási kompetencia)
- és különböző, akár az anyanyelvi szövegalkotás során használt, vagy ahhoz hasonló írásstratégiák alkalmazását (stratégiai kompetencia).

#### **2.3.1.2. Az íráskészség kapcsolata más nyelvi készségekkel**

Az idegen nyelvi – és így a szaknyelvi – íráskészség fejlesztésekor figyelembe kell venni az írás tematikus, textuális és metakognitív tudásterületeket magában foglaló komplexitását is és a didaktikai megközelítéseket megfelelően kell alakítani. A metakognitív terület fejlesztéséhez hozzájárul az olvasási készség, a kritikus olvasás fejlesztése és természetesen maga a szövegalkotás. Szalai (2006) szerint az írás azonban a további nyelvi készségekkel is kölcsönhatásban áll és azok fejlődésében is támogató szerepet játszhat.

Bárdos (2000) is vázolja az írás és más készségek – az írás és az olvasás, valamint az írás és a beszéd kapcsolatát – azonban elsősorban a közöttük fennálló hasonlóságokra és különbségekre koncentrál. Szalai (2006) kiterjeszti a vizsgáldóást a

---

<sup>43</sup> A nyelvtudás- és a nyelvi kompetenciamodellek bemutatása nem célja a dolgozatnak, mivel egyrészt Bárdos (2006: 17) szerint 20-30 esettanulmány is születhetne a nyelvtanítás-történet legfontosabb nyelvtudásmodelljeiről, amelyek külön tudományos munkát alkothatnának. Másrészt történt már ígéretes kísérlet a nyelvtudás-fogalom történeti áttekintésére, a különböző modellek kritikai elemzésére: Dévény (2008) összefoglalja a 19. századi és 20. század eleji nyelvtudásról alkotott nézeteket, amelyeket „a nyelvtudás-modellek korai előfutárainak” (Dévény, 2008: 18) tekint, és részletesen bemutatja a kompetencia-modelleket és a legújabb nyelvtudásmodelleket is. (Részletesen: Dévény, 2008: 18-53)

beszédértés és az írás viszonyára is, és az írás egyéb készségek kialakulását és fejlődését támogató funkcióját mutatja be. Az *írás és a beszéd* kölcsönhatását a készségek produktív jellegével magyarázza, mivel a beszéd-, illetve az írástevékenység során is produktumok keletkeznek, amelyek csak hangzó (akusztikus), illetve írott (grafikus) formájukban térnek el egymástól. Kiemeli, hogy az írást egy belső beszéd is kísérheti, amely nemcsak a konkrét szöveget jelenti, hanem annak tervezését, kommentálását stb. is. Szalai (2006) fontosnak tartja, hogy az írás pozitívan befolyásolja a beszéd fejlődését. Az *írás és az olvasás* szintén több közös ponton érintkezik egymással, mivel az írásbeli kommunikáció két oldalát képezik és mindkét készség esetén alkotásról, felépítésről beszélhetünk: az írás során a jelentést egy adott *szövegben* kell megalkotni, míg az olvasás során a *szövegből*, a szöveg alapján kell a jelentést felépíteni. Ezen kívül az olvasás végig kíséri az írás tevékenységét, hiszen olvasás nélkül nincsen revízió, átdolgozás, korrekció stb. Az *írás és a beszédértés* kapcsolatát vizsgálva Szalai (2006) megjegyzi, hogy inkább különbségek állapíthatók meg a két készség között, mivel a beszédértés a receptív és akusztikus, az írás pedig a produktív és grafikus jelzőkkel jellemezhető. Szalai (2006) az írás és a beszédértés közötti kapcsolat elemzésekor Bohn (1989) tanulmányára utal, aki szerint a két készség között fennálló kapcsolat a „verboakusztikus és grafomotorikus” (Bohn, 1989: 54) komponensek együttműködéséből adódik. Az írás beszédértést támogató szerepét vizsgálva megállapítható, hogy az íráskészség fejlesztésével párhuzamosan az a beszédértési képesség is fejlődik, amellyel az egyes nyelvi szegmenseket egymástól megkülönböztethetjük. Összefoglalóan elmondható, hogy az íráskészség fejlesztése a többi nyelvi készség fejlődését is meggyorsíthatja és a teljes nyelvtanulási folyamatra pozitív hatással van.

### **2.3.1.3. Íráskompetencia-modellek**

Portmann (1993) szerint az írás kompetenciamodelle három fő tudásterületből tevődik össze: a tematikus tudásból („thematisches Wissen”), a textuális tudásból („textuelles Wissen”) és a metakognitív tudásból („metakognitives Wissen”). A *tematikus tudás* képezi az írásfolyamatok alapját, mivel az adott témáról meglévő ismeretek, tudás nélkül nem lehet szöveget megalkotni. A *textuális tudáshoz* tartozik a szövegpéldákról, szövegstratégiákról és normákról szóló tudás, amelynek hiánya a szövegalkotás közben nehézségeket okozhat. Problémát jelenthet, hogy az anyanyelven meglévő textuális tudás nem transzferálható automatikusan és teljes

mértékben az idegen nyelvi írásra. A *metakognitív tudás* saját tudásunk, erősségeink és gyengeségeink ismeretét jelenti, valamint az íráshoz tartozó kognitív tevékenységek használatát és koordinálását: a tervezést, az írás hatékonyságának ellenőrzését és a produktum korrekcióját. (Az írás kognitív folyamatként történő értelmezéséről részletesen lásd 2.2.2.1. fejezet.) Portmann (1993) a modell hiányosságának tekinti, hogy a kommunikatív komponens nem szerepel benne explicit módon, azonban megjegyzi, hogy mindhárom bemutatott elemet, tudásterületet a kommunikatív komponens befolyásolja.

Szalai (2006) Takala 1988-ban publikált modelljét<sup>44</sup> az előző modellnél komplexebbnek tekinti. A modell szerint az íráskompetencia három csoportra bontható: képességekre, készségekre és ismeretekre. A komponensek hierarchiáját tekintve az *ismeretek* képezik a legelemibb egységeket, ezek alkotják a *készségek* alapját, amelyek a végső szinten *képességek* formájában jelennek meg<sup>45</sup>. Az anyaggyűjtés, tervezés, strukturálás és szövegalkotás képessége („discourse structuring competence”) az intellektuális (kognitív) és interaktív készségekben realizálódik, míg a nyelv írásbeli használata („text producing competence”) a nyelvi készségekben és az írásbeli rögzítésben. Az írásbeli szövegalkotás előfeltétele még a készségeken kívül az ismeretek megléte, amelyek az írásbeli kommunikációhoz szükségesek. Ismeretek lehetnek a lexikai, ortográfiai, grammatikai ismeretek, a kommunikáció normáiról és a stíluszeszközökről alkotott ismeretek stb.

Szalai (2006) szerint az idegen nyelvi írás tudatos, bonyolult, összetett nyelvi tevékenység, amely során a kognitív problémák mellett nyelvi nehézségeket is át kell

---

<sup>44</sup>Takala, S. (1988): Origins of the international study of writing. In: Gorman, T. P. – Purves, A. C. – Degenhart, R.E. (Eds.): *The IEA Study of Written Composition. The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford, Pergamon Press

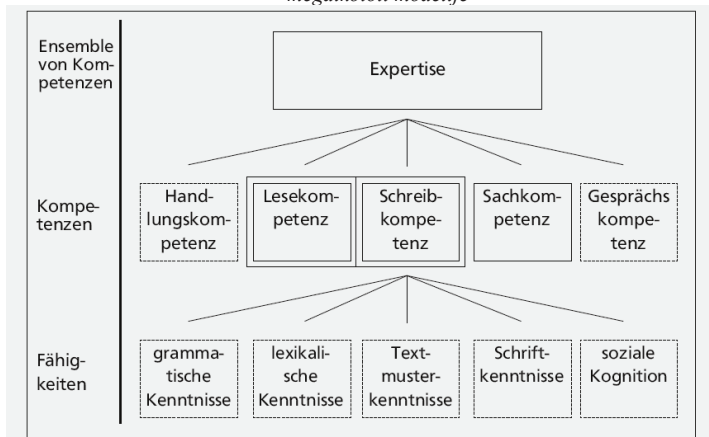
<sup>45</sup> Szalai (2006) a *képesség* („Fähigkeit”) és a kompetencia („Kompetenz”) fogalmát disszertációjában szinonimaként használja és az íráskészséget („Schreibfertigkeit”) is írásképességgént („Schreibfähigkeit”) definiálja, amellyel az írás komplexitását kívánja hangsúlyozni. Így az angol eredetiben „competence” elnevezésű komponenseket is képességek („Fähigkeiten”) névvel illeti. Íráskompetenciáról („Schreibkompetenz”) ír Boenigk (2007), valamint Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) is. Utóbbi szerzők az íráskompetenciát a szövegalkotás *képességével* („Fähigkeit zur Textproduktion”) definiálják, de a képességeket és a belőlük felépülő kompetenciákat különböző szinteken helyezik el. (Íráskompetencia-modelljüket részletesebben is bemutatom ebben a fejezetben.) A fenti értelmezések némileg ellentmondanak a magyar pedagógiai szakirodalomnak, amely megkülönbözteti, elválasztja egymástól a képesség, készség és kompetencia fogalmát. Egyetértve ugyan a fenti szerzőkkel abban, hogy az írás – különösen az idegen nyelvi írás – komplex, bonyolult, sokrétű tevékenység, dolgozatomban csak akkor használom az íráskompetencia terminust, ha a szakirodalmi forrás is ezt a kifejezést alkalmazza, azonban a továbbiakban is a magyarországi nyelvpedagógiában hagyományosan elfogadott és széles körben használt *íráskészség* elnevezést fogom használni.



hidalni. A sikeres írásbeli kommunikáció feltétele, hogy az írott nyelvet, annak lexikális, grammatikai, stilisztikai összetevőit precízen kell használni, és az adott írásművet gondosan kell felépíteni.

Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) írásmodelljük (részletesen: 2.2.2.1.1. fejezet, 4. ábra) mellett az íráskompetencia modelljét is megalkották (13. ábra).

13. ábra: Az íráskompetencia Becker-Mrotzek és Böttcher (2006: 59) által megalkotott modellje



Az íráskompetenciát a szövegalkotás képességeként definiálják, amelyet olyan nyelvi képességnek tartanak, amely különböző rész képességekből és ismereteiből tevődik össze. A modellben a fenti képességek és ismeretek kölcsönhatásának, együttműködésének bemutatásán túl helyet kapnak még egyéb kompetenciák is, amelyek az íráskompetenciával összefüggésben állnak.

A modell legsó szintjét („Fähigkeiten”) képezik azok az ismeretek és képességek, amelyek az íráskompetencia elemi részeinek tekinthetők. Ide tartoznak tehát nemcsak az általános, hanem az írott nyelvre jellemző grammatikai, lexikai ismeretek<sup>46</sup> („grammatische Kenntnisse” és „lexikalische Kenntnisse”), a

<sup>46</sup> A szóbeli kommunikációra jellemző nonverbális eszközök az írás során nem használhatók, így a nyelvtani, lexikai, pragmatikai pontosság elengedhetetlen az írásbeli kommunikációban. Ide tartozhatnak a lexikát tekintve olyan kifejezések, amelyek a jelentést pontosítják, a nyelvtan területén pedig például a mondatok felépítése és hossza is eltérhet a szóbeli kommunikációban alkalmazottól. Pragmatikai tekintetben az írásbeli szövegfajták ismerete, bizonyos „standard” megoldások alkalmazása, mint például a megszólítás a hivatalos levelezésben, a szövegek tagolása stb. jellemzik az íráskompetenciát.

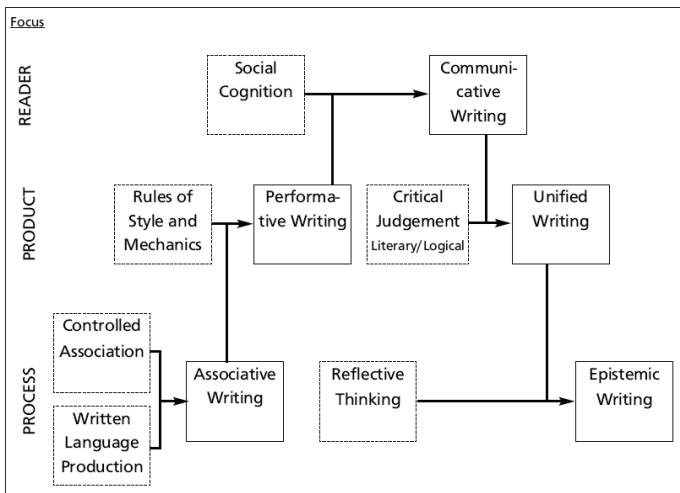
szövegminták ismerete („Textmusterkenntnis”), valamint a betűvetés, az írási tudás („Schriftkenntnis”) és a szociális kogníció („soziale Kognition”), amely segítségével az adott kommunikációs helyzet, a szöveg olvasójának elvárásai, céljai stb. felmérhetők. A második szinten találhatóak azok a kompetenciák, amelyek az íráskompetenciával kapcsolatosak, mivel az írott szövegek egymással összefüggő nyelvi és nem nyelvi tevékenységek eredményeként jönnek létre. Szakmai nyelvhasználatban az íráshoz szakmai kompetencia („Sachkompetenz”) is nélkülözhetetlen, mivel szakismeretek nélkül nem alkothatók meg a szakmai szövegek. Szakmai kompetenciára azonban nemcsak írás, hanem egyéb nyelvi tevékenységek közben is szükség van, ezért ábrázolják a szerzők ezt a kompetenciát külön és nem az íráskompetencia részeként. Az olvasás („Lesekompetenz”) és írás („Schreibkompetenz”) azonban a modellben is összefonódik, egységet képez, mivel mindkét kompetencia az írásbeliségre<sup>47</sup> vonatkozik és szoros összefüggés mutatkozik közöttük. Az ezen a szinten leírt kompetenciák kölcsönhatása, együttműködése a következő szinten („Ensemble von Kompetenzen”) valósul meg, amelyet a szerzők angol terminussal: „Expertise”-ként, azaz szakértelemként, szaktudásként, vagyis a kompetencia használatának tudásként adnak meg.

Nem kifejezetten íráskompetencia-modell, de az írás készségének teljes kifejlődéséhez szükséges készségek rendszerét, annak felépülését mutatja be Bereiter (1980) modellje (14. ábra). A modell annyiban is különbözik az írás folyamatáról készített modellektől – például Bereiter és Scardamalia (1987) modelljeitől (részletesen 2.2.2.1.1. fejezet) –, hogy figyelembe veszi az írás produktumát („PRODUCT”) és a potenciális olvasót („READER”) is. Az *asszociatív írás* („Associative writing”) képezi az első lépést az írott szövegalkotásban („PROCESS”), amelynek során a gyerekek – akiknek az írásfejlődését a modell bemutatja – megtanulják kontrollálni, irányítani az asszociációikat, és tudásukat az íráshoz előkészíteni. Ezen a szinten még nincs szükség a helyesírás és a nyelvtan pontos ismeretére, mivel maga az írás produktuma nem kap lényeges szerepet, elsősorban a tudás „előhívásának” képessége, annak kifejlődése fontos.

---

<sup>47</sup> Becker-Mrotzek és Böttcher (2006:59) az angol „literacy” terminus analógiájaként ezt a két kompetenciát németül „Literarität”, illetve „literale Kompetenz” elnevezéssel is illetik.

14. ábra: „*A modell of skill system integration in writing development*”  
(Bereiter, 1980: 84)



A második lépésben már egyértelmű szerep jut az írott szövegnek („PRODUCT”) is, így a nyelvtani, szintaktikai és stílusbeli ismeretek is jelentőséget kapnak, a folyamatos írás kialakulásával pedig lezárul az írás mechanikájának tanulási folyamata is. Ez a *performatív írás* („Performative Writing”) fázisa, amely során tartalmilag, nyelvtanilag és stilisztikailag egyre jobb és egyértelműbb szövegek születnek. A következő szakaszban a szociális kogníció megjelenésével és az írásfolyamatba történő beépítésével jelenik meg a *kommunikatív írás* („Communicative Writing”), amely figyelembe veszi az olvasó elvárásait is.

Az utolsó fázisok a modellben látszólag visszalépést jelentenek, mivel az előző két szinten ábrázolja ezeket, azonban a visszatérés az írott szöveghez és a folyamathoz már minőségileg magasabb szinten történik. Az *egységes írás* („Unified Writing”) során visszacsatolás történik: az író önmagát ellenőrzi, mégpedig a kritikus olvasó szemével. Az írás eszközből valódi produktív, alkotó tevékenységgé válik, amelynek eredményét az író ellenőrzi és át is dolgozhatja. A végső fázisban, az *episztemikus írás* („Epistemic Writing”) során a figyelem középpontjába ismét a folyamat kerül, a tudatos ellenőrzés, átdolgozás, önreflexió lépéseivel az írás a gondolkodás és a tudás létrehozásának eszközévé is válik, és így az íráskészség

legfejlettebb formájának tekinthető (részletesen: Bereiter, 1980, illetve Molnár, 1996; Molitor-Lübbert, 1996 és 2003; Brecker-Mrotzek – Böttcher, 2006 és Boenigk, 2007).

Bereiter (1980) modellje szerint az írás fejlődése hosszú folyamat, akár a felnőttkorig is eltarthat, amíg az író a megfelelő tapasztalatait a szövegalkotás terén megszerzi és készségei, képességei kifejlődnek. Fontos tapasztalat az oktatás számára, hogy az írást az íráson keresztül, azaz a szövegírás gyakorlásával lehet igazán fejleszteni, a gyakorlat azonban azt mutatja, hogy ez nem történik meg minden alap- és középfokú oktatási intézményben egyformán. Vannak olyan diákok, akik fejlett(ebb), és vannak, akik kevésbé fejlett íráskészséggel rendelkeznek.

Az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésekor is figyelembe kell venni az írás fejlődésének viszonylag hosszú folyamatát, a Bereiter (1980) által szemléltetett fázisokat, valamint a diákok anyanyelvi és idegen nyelvi íráskészségének eltérő szintjét, az anyanyelvi, illetve egy „általános” íráskészség transzferhatását az idegen nyelvi íráskészségre (részletesen lásd 2.2.2.1.2.1. fejezet). Fontosnak tekinthető még az írásstratégiák (2.2.2.1.3. fejezet) ismerete, amelyek a készség folyamatos kiépülésével is változhatnak.

### **2.3.2. Az íráskészség megjelenése a Közös Európai Referenciakeretben**

#### **2.3.2.1. A Közös Európai Referenciakeret nyelvtudásképe**

Az Európa Tanács Közoktatási Bizottságának felkérésére, az 1991-ben Rüsslikonban (Svájc) megrendezett szimpózium ösztönzésére dolgozott ki egy nemzetközi (európai és Európán kívüli szakemberekből álló) team egy a nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel kapcsolatos keretrendszert<sup>48</sup>. Az 1993-1996 közötti munka eredménye – újragondolások, javítások, átdolgozások után – a *Közös Európai Referenciakeret Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* című kötet<sup>49</sup>, amely magyarul 2002-ben megjelent.

A Közös Európai Referenciakeret (továbbiakban: KER) legnagyobb értéke a nevében rejlik: megpróbál közös alapot nyújtani a nyelvtanulás, nyelvtanítás és az értékelés területén – mégpedig egész Európában. Nem ország- vagy nyelvspecifikus kritériumokat tartalmaz, hanem a kontinensen bárhol használható szintleírásokat,

<sup>48</sup> A munka már 1971-ben elkezdődött, North a KER-hez írt rövid bevezetőjében azonban megemlíti, hogy az 1993-96-os együttműködés a „folyamat legújabb fejlődési szakaszát” (KER, 2002: ix) jelenti.

<sup>49</sup> Szerzői: Trim, J. L. M., Coste, D., North, B., Sheils, J., az eredeti, angol nyelvű változat 2001-ben, a Cambridge University Press gondozásában jelent meg, „*Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*” címmel.

amelyek egyaránt megkönnyítik a nyelvtanulók és a nyelvoktatással foglalkozó szakemberek munkáját. Leírja, milyen készségekkel, kompetenciákkal kell rendelkezniük a tanulóknak, hogy idegen nyelven is sikeresen kommunikálhassanak, megállapítja a nyelvtudás szintjeit, segítséget nyújt a nyelvtanároknak, tananyagfejlesztőknek ill. az oktatás irányítóinak a célok, tartalmak és módszerek kidolgozásában és a nyelvtudás értékelésében. A KER megpróbálja az oktatásszervezőket, nyelvtanárokat, tananyagfejlesztőket, vizsgáztatókat arra ösztönözni, hogy munkájukat a tanulók szükségleteire, motivációjára, tulajdonságaira és forrásaira építsék.

A KER legfőbb erénye, hogy a nyelvhasználókat és a nyelvtanulókat *társadalmi szereplőknek* tekinti és *cselekvésközpontú megközelítést* alkalmaz a fent említett három területen. A cselekvésközpontúság és a társadalmi kontextus értelmében a nyelvhasználóknak és nyelvtanulóknak adott körülmények között, adott környezetben és egy meghatározott tevékenységi körben kell bizonyos nyelvi és nem nyelvi feladatokat elvégezniük, amelyek egy szélesebb társadalmi kontextus részét képező, természetes nyelvi tevékenységekben valósulnak meg. A nyelvi tevékenységek teljes jelentése csak a társadalmi kontextusban bontakozhat ki. A cselekvések során a nyelvhasználó saját egyéni kompetenciáit megtervezetten alkalmazza, hogy a megfelelő eredményt elérje, ezért a cselekvésközpontú megközelítés az egyénre mint társadalmi szereplőre jellemző összes képességét és a kognitív, az érzelmi, valamint az akarati tényezőket is figyelembe veszi. Így a KER meghatározása a nyelvhasználatról és a nyelvtanulásról:

„Nyelvhasználaton - beleértve a nyelvtanulást is - olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként - részben **általános** és részben speciális **kommunikatív nyelvi kompetenciák** egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző **kontextusokban**, különböző **körülmények** és **korlátozó** tényezők között **nyelvi tevékenységekben** vesznek részt. E tevékenységeken olyan **nyelvi folyamatok** értendők, melyek során az **élet különböző tartományaihoz** tartozó **témákról** szóló **szövegek** produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a **stratégiákat** aktiválják, amelyek az adott **feladat** végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ígérkeznek. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik, vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok” (Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002: 11 – kiemelések az eredeti szöveg szerint).

A KER definiálja is a fenti meghatározás kiemelt fogalmait:

- *Kompetenciák*on azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét érti, amelyek az egyén cselekvéseinek végrehajtását lehetővé teszik.
- Az *általános kompetenciák* nem vonatkoznak kifejezetten a nyelvre, de a mindennapi tevékenységekhez, így a nyelvi tevékenységekhez is szükségesek. Az általános kompetenciákat a KER részletesebben is kifejti, ide tartoznak: az ismeretek, készségek, az egzsztenciális kompetencia és a tanulási képesség.<sup>50</sup>
- A *kommunikatív nyelvi kompetenciák* teszik képessé az egyént a nyelvi eszközök alkalmazásával történő cselekvésre (bővebben: következő fejezet).
- A *kontextus* mindazon eseményeket, valamint (fizikai és egyéb) helyzeti, a személyre jellemző külső és belső tényezőket jelenti, amelyekbe a kommunikációs tevékenységek beágyazódnak.
- A *nyelvi tevékenységek* jelentik az egyén kommunikatív kompetenciájának egy bizonyos tartományban történő alkalmazását, valamely szöveg vagy szövegek (receptív és/vagy produktív módon) történő feldolgozása során. (részletesen: 2.3.2.2. fejezet)
- A *nyelvi folyamatok*on az írott vagy beszélt szövegek produkciója, illetve recepciója során lejátszódó neurológiai vagy fiziológiai folyamatok láncolatát érti.
- A *szöveg* lehet bármely egymáshoz kapcsolódó (beszélt vagy írott) mondat sor vagy diskurzus, amely valamely tartományhoz kapcsolódik. A szöveg nyelvi tevékenységek során keletkezik, amelyeket egy feladat végrehajtásakor végzünk, és lehet a feladat segédeszköze, célja, folyamata vagy produktuma.
- A *tartomány* a társadalmi élet területeit öleli fel, amelyekben az egyén társadalmi szereplőként tevékenykedik. A KER-ben négy tartomány: az oktatási, a szakmai<sup>51</sup>, a közéleti és a személyes jelenik meg.
- A *stratégia* lehet bármely szervezett, célirányos és irányított cselekvés(sor), amelyet az egyén választ, hogy elvégezzen egy kapott vagy önállóan vállalt feladatot.

<sup>50</sup> Részletesen: KER (2002), 13-16. oldal, és 5.1. fejezet.

<sup>51</sup> A szakmai tartományról bővebben a gazdasági szaknyelvhasználatról szóló fejezetben, a 2.4.1.2. pontban lehet olvasni.

- A *feladat* olyan célirányos cselekvés, amelyet az egyén valamely probléma megoldása, illetve egy cél elérése érdekében vagy valamilyen kötelesség teljesítéséhez szükségesnek tart. Ilyen cselekvés lehet például egy idegen nyelvű szöveg megírása.

A KER kitér arra, hogy a fent ismertetett szempontokkal valamilyen módon mindenfajta nyelvtanulás és nyelvtanítás összefügg, de elképzelhető, hogy közülük csak egy-egy komponensre fókuszálunk, ekkor a többi komponenst „a cél eléréséhez szükséges eszköznek tekintjük” (KER, 2002: 13), vagy nem tartjuk lényegesnek és máskor, más helyzetben kívánjuk hangsúlyozni.

Az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor is kiemelhetők bizonyos szempontok, amelyeket a tanítás során figyelembe veszünk. Kézenfekvő ebben az esetben a szakmai tartományhoz kötött nyelvtudás és a nyelvi tevékenységek közül az írásbeli nyelvi tevékenységek (receptió, produkció és interakció) előtérbe helyezése és a további szempontok ennek megfelelő kiválasztása.

#### 2.3.2.2. Nyelvi tevékenységek a Közös Európai Referenciakeretben

A Bárdos (2006) által is kiemelt nyelvi tevékenységek a KER-ben is fontos szerepet kapnak, mivel a nyelvhasználó kommunikatív nyelvi kompetenciája a különböző nyelvi tevékenységek során aktiválódik. A KER a nyelvi tevékenységeket – akár szóbeli, akár írásbeli formáról van szó – a *receptió*, a *produkció*, az *interakció* és a *közvetítés*<sup>52</sup> területére osztja fel és a *kommunikációs stratégiákkal* együtt mutatja be, mivel azokat a nyelvi tevékenységek és feladatok elvégzéséhez szükségesnek tartja (KER, 2002, 18; 4.4. fejezet, 72-107). A *stratégiák* a KER szerint

„... olyan eszközök, amelyeket a nyelvhasználó meglévő tudásának mozgósítása és kiegyensúlyozása, valamint különböző készségek és eljárások aktiválása érdekében használ, hogy a kommunikációs helyzet követelményeinek megfeleljen, és a feladatot sikeresen végrehajtsa az adott célnak megfelelő legteljesebb, leggazdaságosabb módon. Ezért a stratégiákat nem egyszerűen a hiány szempontjából kell vizsgálni, vagyis *nem* olyan eszközként, ami segít a nyelvi hiányosság és a félreértés áthidalásában. (...) A kommunikációs stratégiákat tekinthetjük metakognitív elvek alkalmazásának: *tervezés, kivitelezés, önellenőrzés és korrekció* a különböző kommunikatív tevékenységek (receptió, interakció, produkció és közvetítés) végrehajtásakor.” (KER, 2002: 72 – kiemelések az eredeti szöveg szerint)

<sup>52</sup> A receptió és produkció, valamint a receptív és produktív tevékenységek elnevezés a Bárdos (2000: 103) által „nem elfogadhatónak” mondott felosztást idézi, azonban attól mégis eltér. A KER a tevékenységeket, valamint a nyelvhasználatot és nem az egyes készségeket tekinti receptívnek és produktívnek, és megállapítja, hogy például szóbeli kommunikáció (interakció) esetén akár mindkét tevékenység egyszerre zajlik (KER, 2002: 18).

A *recepció* és a *produkció* egymással összefüggő, az interakcióhoz szükséges folyamatok, a fogalmak használata a KER-ben egymástól elkülönített szerepük jelölésére szolgál (KER, 2002: 18). A *produktív tevékenységek és stratégiák* beszéd- és írástevékenységeket is jelenthetnek. Szóbeli produkciós tevékenység során a nyelvhasználó olyan szöveget hoz létre, amelyet egy vagy több hallgatóból álló közönség fogad be, míg írásbeli produkciós (írás) tevékenység esetén a nyelvhasználó írott szöveget készít, amelyet egy- vagy többfős közönség olvas. A *produkciós stratégiák* között említi a KER a próbát, a hallgatóság figyelembe vételét, a források keresését, valamint a mondanivaló, illetve a feladat módosítását a tervezés során. A kivitelezés folyamán már elkerülő stratégiák, vagy teljesítménystratégiák használata figyelhető meg. Előbbi esetén a feladatot alacsonyabb szinten hajtjuk végre, utóbbi használata során magasabb szinten történik a feladat végrehajtása, a nyelvhasználó kompenzál, kiaknázza meglévő tudását, esetleg kísérletezik. Az ellenőrzés folyamán történik a kommunikáció sikerének ellenőrzése és az önkorrekción.

A *receptív tevékenységek és stratégiák* magukban foglalják a beszédértései (auditív recepció) és olvasási (vizuális recepció) tevékenységeket és ezek kombinációját (audiovizuális recepció). A *recepciós stratégiák* segítségével történik a kontextus és a szükséges világismeret azonosítása, a megfelelőnek vélt sémák aktiválása és elvárások felállítása a tervezés szakaszában, a kivitelezés során a nyelvi és nem nyelvi jelek azonosítása és segítségükkel a mondanivaló kikövetkeztetése zajlik, az értékeléskor kerül sor a hipotézis felülvizsgálatára, a korrekció során pedig a korrekciós hipotézisek alkalmazására.

*Interaktív tevékenységek* esetén legalább két személy vesz részt szóbeli és/vagy írásbeli tevékenységben, amely során a recepciós és produkciós tevékenységek változásának megfelelően szerepük is változik (hallgató – beszélő, illetve olvasó – író). Az interakció során folyamatosan alkalmazunk *receptív és produktív stratégiákat*, azonban vannak olyan kognitív és kollaboratív stratégiák, amelyek kifejezetten az interakció irányításával kapcsolatosak. Az *interakciós stratégiák* közé sorolható például a tervezés során az információs/véleménybeli különbségek felismerése, az előre feltételezhető dolgok felmérése, a lépések tervezése; a kivitelezés folyamatahoz tartozik többek között a szó átvétele, az együttműködés: interperszonális és fogalomalkotási, a segélykérés stb.; az értékeléskor történik a sémák, forgatókönyvek összevetése az elképzelttel, a hatás ellenőrzése; a



korrekció szakaszát érinti a magyarázat kérése és adása, valamint a kommunikációs korrekció.

A KER a *közvetítő tevékenység*ként definiálja, amikor

„... a nyelvhasználó nem saját gondolatait fejezi ki, hanem egyszerűen olyan partnerek között közvetít, akik nem képesek egymás közvetlen megértésére, általában (de nem kizárólag) különböző nyelvek beszélői között. A közvetítő tevékenységek közé tartozik a szóbeli tolmácsolás és az írott fordítás, valamint a szöveg összefoglalása vagy átfogalmazása ugyanazon nyelven, amikor a célközönség számára az eredeti szöveg nem érthető.” (KER, 2002: 103)

A KER tehát a közvetítést nyelvek közötti és nyelven belüli tevékenységként is jellemzi. A *közvetítő stratégiák* alkalmazása azt mutatja meg, milyen módon lehet korlátozott forrásokra támaszkodva feldolgozni az információt úgy, hogy a jelentés ne sérüljön. A tervezéskor ezért szükség lehet a háttértudásra, segítségkérésre, szójegyzék készítésére, a beszélgetőpartnerek szükségleteinek mérlegelésére; a kivitelezés során az előretekintés, a lehetőségek, azonosságok megjegyzése és az előre gyártott szövegrészek és a hiányok áthidalása kaphatnak szerepet; az értékelés a mondanivaló megfeleltetésének ellenőrzésén túl a nyelvhasználat következetességének ellenőrzését is jelenti; és (írott fordítás esetén) a korrekció folyamán zajlik a munkák átnézése, a lektorokkal történő konzultáció.

### **2.3.2.3. A Közös Európai Referenciakeret és az íráskészség**

A Referenciakeret összeállításánál, a skálák megalkotásánál „az írás nem tartozott a kutatás fő tényezői közé, (...) az írásbeli produkcióra vonatkozó szintleírásokat főként a szóbeli produkció szintleírásaiból alakították ki” (KER, 2002: 271). A KER mégis széles körét adja meg azoknak a kommunikációs szituációknak, illetve a hozzájuk tartozó írásfeladatoknak, amelyek a valós életben is relevánsak lehetnek. (A nyelvhasználat külső kontextusáról lásd a 2.4.1.2. fejezetet.) Külön kezeli az írásbeli tevékenységek esetén az interakció, a produkció és a szövegfeldolgozás területét. A Referenciakeret szerint

„... az írásbeli produkciós (írás) tevékenységek során a nyelvhasználó írott szöveget készít, amelyet egy- vagy többfős olvasóközönség olvas. Írásbeli tevékenységek közé tartozik: formanyomtatványok és kérdőívek kitöltése; cikkeik írása magazinok, újságok és hírlevelek számára; posztterek készítése; beszámolók, emlékeztetők írása; jegyzetek készítése jövőbeni felhasználásra; diktált üzenetek leírása stb.; kreatív irodalmi írás; magán és üzleti levelek írása.” (KER, 2002: 77)

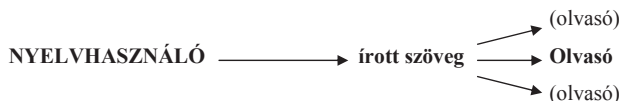
A KER az írásbeli interakció tevékenységei közé sorolja a jegyzetek, emlékeztetők továbbítását és cseréjét, amikor a szóbeli interakció lehetetlen vagy nem

megfelelő; a levelezést levélben, faxon, illetve elektronikusan stb.; megállapodások, szerződések, közlemények stb. szövegének egyeztetését, vázlatok átírását és cseréjét módosítások és javítások során; valamint az online és offline számítógépes konferenciában való részvételt. (KER, 2002: 98)

Az írásbeli produktív tevékenységek közül a KER az általános írásbeli produktív, a kreatív írás és a beszámoló, esszé írására közöl szemléltető skálákat, azonban ezeket – mint fent olvasható – nem kalibrálták, nem mérték be empirikusan a mérési modell alapján, „a három skála szintleírásai más skálák szintleíró elemeinek újrakombinálásával készültek” (KER, 2002: 77). Az írásbeli interakció szemléltető skálái: általános írásbeli interakció; levelezés; jegyzetek, üzenetek és formanyomtatványok mellett nem olvasható ilyen megjegyzés. A Referenciakeretben az interakciótól elkülönítve, külön fejezetben (KER, 2002: 4.6.3 fejezet, 113-115) olyan skálák is találhatóak, amelyek a szövegfeldolgozásra irányulnak, tehát olyan tevékenységekre, „amelyek írott vagy szóbeli szövegre válaszként adott írásbeli szöveg létrehozásával járnak” (KER, 2002: 114) – tehát akár interakciónak is tekinthetők. Ezek a jegyzetelés (előadások, szemináriumok stb.) és a szövegfeldolgozás skálái. Az interakció és a szövegfeldolgozás skáláiban is megjelenik a recepció és a produktív kölcsönhatása, integrált készséghasználatot feltételeznek, mivel a produktív tevékenységet megelőzi egy receptív tevékenység: az olvasás/szövegértés vagy a hallás/beszédértés.

Az írásbeli produktív tevékenység leírásakor az olvasóközönségre való hivatkozás adekvát kommunikációs szituációt jelez, valódi nyelvhasználatot feltételez, mivel kihangsúlyozza, előírja a kommunikációs partner, jelen esetben az olvasó jelenlétét. Ezt a „Szövegek és tevékenységek” fejezet (KER, 2002: 116-119) is megerősíti, amelyben a nyelvhasználó/nyelvtanuló, illetve a kommunikációs partnerek, tevékenységek és szövegek közötti kapcsolat kerül bemutatásra, ismét megkülönböztetve a produktív, a recepció és az interakció területét. A produktívat tekintve a KER szemlélteti az írást (15. ábra), azonban az interakció területén nem, ezt a kategóriát csak szóbeli kommunikációra értelmezi, aminek némileg ellentmond, hogy három skála is létezik az írásbeli interakció megítélésére.

15. ábra: *Produkcio: Írás* (KER, 2002: 118)



Ha a KER skáláit összehasonlítjuk, észrevehető, hogy az interakciót és produkciót tekintve jóval több – szám szerint 15 – szóbeli kommunikációra irányuló skálával találkozunk, mint írásbeli kommunikációt leíróval (a szövegfeldolgozással együtt: nyolc skála), és az írásra vonatkozó skálák nem mindegyike ment keresztül a mérési eljáráson. Ha a kommunikációs stratégiákra és a kommunikatív nyelvi kompetenciára vonatkozó skálákat is megvizsgáljuk, akkor az derül ki, hogy ezek többsége szintén a szóbeli kommunikációs helyzetekre koncentrál, azaz az írásbeli kommunikáció, az íráskészség a Referenciakeretben is némileg háttérbe szorul. (vö. KER, 2002: 272-274, A Referenciakeretben használt szintleírások)

### 2.3.3. Nyelvpedagógiai módszerek

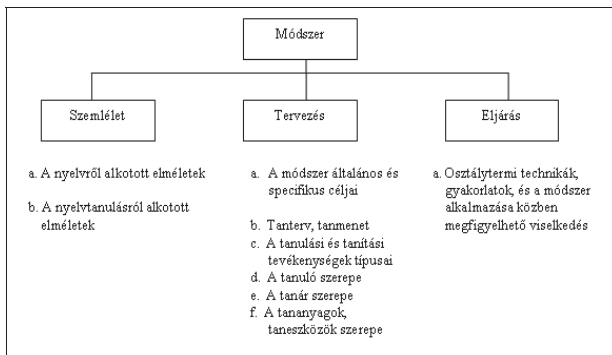
Richards és Rodgers (2001) szerint a jelenlegi nyelvtanítási gyakorlat alapjai a 20. század elején, az alkalmazott nyelvészet és a pszichológia fejlődésével, ezen tudományágak eredményeinek felhasználásával alakultak ki. A 20. századi nyelvtanítást a gyakori változások és az innovációk jellemezték, újabb és újabb módszerek születtek, amelyek közös pontja, hogy mindegyiket hatékonyabbnak és elméletileg megalapozottabbnak tartották elődjénél. Bárdos (2005) szerint azonban egyik módszerről sem lehet bebizonyítani, hogy szignifikánsan jobb lenne a többinél.

Richards és Rodgers (2001) nyelvtanítási *szemléletekről* („approaches”), *módszerekről* („methods”) és *technikákról* („techniques”) ír, amelyeket Anthony 1963-as<sup>53</sup> meghatározása alapján definiálnak (16. ábra). A *szemléletet* olyan szintként fogalmazzák meg, amely a nyelvről és a nyelvtanulásról alkotott feltételezéseket és elképzeléseket határozza meg, a *módszer* az a szint, amely során az elméletek a gyakorlatban megvalósulnak és a tanítandó készségeket, tartalmakat és ezek tanításának sorrendjét megállapítják, a *technikák* pedig az osztálytermi eljárások leírásának szintjét jelentik. A módszert a szemlélet, a tervezés („design”) és az eljárás alapján határozzák meg, ezt a három tényezőt tekintik egy módszer fő elemeinek,

<sup>53</sup> A Richards és Rodgers (2001) által hivatkozott mű:  
Anthony, E. M. (1963): Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.

amelyeket még további egységekre lehet bontani. A módszer fő elemeinek és egyes további egységeinek összegzését a 16. ábra mutatja. (részletesen: Richards és Rodgers, 2001: 19-33)

16. ábra: *A módszert alkotó elemek és egyes egységek összefoglalása*  
(Richards és Rodgers, 2001: 33 nyomán)



Bárdos (2005) a módszer fogalmának definiálásakor szintén Anthony (1963) művét tartja irányadónak, de már olyan négy szintű rendszerről ír, melynek szintjei egymással hierarchikus viszonyban állnak. A legkisebb, tovább már nem bontható egység a *technikai fogás*, amelyet a módszerben betöltött funkciója tesz értelmessé, ezt követi az *eljárás*, az elemi módszertani lépések összekapcsolása, majd maga a *módszer*, amelyek közül néhány *nyelvtanítási elméletnek* is tekinthető. Bárdos (2005) szerint tehát

„... az idegennyelv-tanítási **módszer** a felbontott nyelvi tartalom és az osztálytermi megvalósulás formájának olyan célszerű algoritmus, amely egy teljes oktatási folyamat során biztosítja az elsajátításhoz szükséges didaktikai fázisokat (pl. előkészítés, bemutatás, begyakorlás, alkalmazás) (...) Vannak olyan módszerek, amelyek többet képesek megmutatni, mint az adott tananyag időegység alatti elvégezhetőségének és elsajátíthatóságának útja. A nyelvtanítás története során – látszólag a nyelvészet és a pszichológia fejlődésétől függetlenül, még gyakrabban azok sugalmazására – kétségtelen kölcsönhatásban kialakultak olyan kongruenciák, amelyekben egy működőképes nyelvfilozófia és a vele kompatibilis lélektani folyamatok aktiváló hatásukat a pedagógiai helyzetben érvényesítették, és ezáltal egy olyan pedagógiai keretet teremtettek, amelyet **nyelvtanítási elméletnek** nevezhetünk.” (Bárdos, 2005: 26 – kiemelések az eredeti szöveg szerint)

Richards és Rodgers (2001) 16 szemléletet, illetve módszert írnak le részletesen. Bárdos (2005) 12 módszert mutat be mélységeiben<sup>54</sup>, amelyek közül nyelvтанítási elméletnek tartja a direkt módszert, az audiolingvális módszert, a kognitív módszert és a kommunikatív nyelvtanítást, amelyekhez a megfelelő háttértudományokat is hozzárendeli. (2. táblázat)

2. táblázat: *Nyelvtanítási elméletek* (Bárdos, 2005: 26)

	Nyelvészet	Pszichológia	Nyelvpedagógiai következmény
1.	Fonetika	Asszociációs pszichológia	Direkt módszer
2.	Strukturalizmus	Behaviourizmus	Audiolingvális módszer
3.	Transzformációs-generatív nyelvten	Kognitív pszichológia	Kognitív módszer
4.	Makronyelvészet	Szociálpszichológia	Kommunikatív nyelvtenítés

Bárdos (2005) szerint a nyelvpedagógiai módszerek komparatív vizsgálatát – eltérő kiindulási pontból – többen megkísérelték, (például Scherer és Wertheimer, 1964; Smith, 1970; Flanders, 1970; Moskowitz, 1970; Fanselow, 1977; Halliday at al, 1964; Mackey, 1965; Bosco – Di Pietro, 1970; Krashen – Seliger, 1975<sup>55</sup>), de egyik megközelítés sem tudta kimutatni, hogy valamely módszer jobb lenne a másíknál. Az

<sup>54</sup> A 15 módszer Richards és Rodgers (2001) művében: 1. The Oral Approach and Situational Language Teaching 2. The Audiolingual Method 3. Total Pshysical Response 4. The Silent Way 5. Community Language Learning 6. Suggestopedia 7. Whole Language 8. Multiple Intelligence 9. Neurolinguistic Programming 10. The Lexical Approach 11. Competency-Based Language Teaching 12. Communicative Language Teaching 13. The Natural Approach 14. Cooperative Language Learning 15. Content-Based Instruction 16. Task-Based Language Teaching  
A 12 módszer Bárdosnál (2005): 1. Nyelvteni-fordító módszer 2. Direkt módszer 3. Olvástató módszer 4. Intenzív módszer 5. Audiolingvális módszer 6. Audiovizuális módszer 7. Kognitív módszer 8. Cselekedtető módszer 9. Néma módszer 10. Tanácskozó módszer 11. Szuggesztópédia 12. Kommunikatív nyelvtenítés

<sup>55</sup> Scherer, A. C. – Wertheimer, M. (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York, McGraw Hill  
Smith, P. D. Jr. (1970): *A comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia, Penn., Center for Curriculum Development  
Flanders, N. A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass., Addison-Wesley  
Moskowitz, G. (1978): *The Foreign Language Teacher Interacts*. Rev. Ed. Minneapolis, Minn., Association for Productive Teaching  
Fanselow, J. F. (1977): Beyond Rashomon: concetualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-39.  
Halliday, M. A. K. at al (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London, Longman  
Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching. Analysis*. London, Longman  
Bosco, F. J. – Di Pietro, R. J. (1970): Instructional strategies: their psychological and linguistic bases. *IRAL*, 8, 1-19.  
Krashen, S. D. – Seliger, H. (1975): The essential contribution of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly*, 9, 173-183.

összehasonlításra több tényező is alkalmas, Bárdos (2005: 24) négy fő pontot: a nyelvtanítás alapvető dilemmáit; a nyelvi tartalom közvetítésének arányait; a készségek tanításának arányait és az osztálytermi megoldások körét (a tanulási stílust) említi, és ezeket további alpontokra – összesen tizenháromra – bontja. Az alábbi fejezetekben a 20. századi nyelvtanítási módszerek, szemléletek és elméletek egybevetése során az összehasonlítás alapját a készségek tanításának arányai adják. A részletesebben bemutatott módszerek kiválasztásánál a releváns szempontot a szaknyelvoktatással<sup>56</sup> elképzelhető kapcsolat és az íráskészség fejlesztésének szerepe jelentette.

### **2.3.3.1. A direkt módszertől a kommunikatív módszerig**

A 19. században uralkodóvá váló, Bárdos által „első kanonizált módszernek” (2005: 45) nevezett és az írott nyelvet nyelvi standardként értelmező nyelvtani-fordító módszerrel egy időben, illetve utána megjelent reformtörekvések egyike a *direkt módszer*, amely Richards és Rodgers (2001) szerint egy új korszak: „a módszer-korszak” kezdetét jelentette (Richards – Rodgers, 2001: 14). Elméleti háttérét a fonetika és az asszociációs pszichológia adja, melyek eredményeinek gyakorlati alkalmazása tette lehetővé az új nyelvtanítási elmélet megjelenését. A direkt módszer lényege az anyanyelv mellőzése, a célnyelv direkt, közvetlen használata, és ez által a szóbeliség dominanciája. Bárdos (2005) szerint a készségek sorrendjében első helyen áll a beszéd, amelyet az olvasás követ, az íráskészség csak sokkal később jelenik meg a tanításban. A direkt módszernek számos változata<sup>57</sup> született, amelyekről Bárdos (2005), valamint Richards és Rodgers (2001) is említést tesz, és amelyek már arányosabb készségfejlesztésre törekedtek, de a beszéd prioritása mindegyik esetben megkérdőjelezhetetlen.

A direkt módszert követő *olvasztató módszer* már a nevében is jelzi, hogy a hangsúly az olvasási készségre helyeződik át, az írás csak jelentéktelen szerephez jut. Bárdos (2005) szerint bebizonyosodott, hogy ezzel a módszerrel „hátrányos körülmények között” (Bárdos, 2005: 76) is lehet idegen nyelvet tanítani. Az olvasás kiemelése a modern nyelvtanítási irányzatokra is hatással van: az egyszerűsített, adott nyelvtudás-szinttel rendelkező olvasók számára készült, speciálisan képzett szerzők

---

<sup>56</sup> A szaknyelvoktatás és a szakmai nyelvhasználat definícióját, részletesebb bemutatását a 2.4. fejezet tartalmazza.

<sup>57</sup> Az említett változatok: eredeti (szélsőséges) direkt módszer, bilingvális változat, eklektikus (kompromisszumos) direkt módszer és fokozatos direkt módszer.

által írt olvasókönyvek mellett ma már találkozhatunk nyelvtanító magazinokkal, folyóiratokkal, képregényekkel, digitális tananyagokkal stb. is.

*Az intenzív módszer* megjelenését amerikai nyelvészek együttes és közvetlen fellépése eredményezte a hadsereg számára készített idegen nyelvi képzési program keretében. Lényege az intenzitás, a kétszemélyes csoportos tanítás és kis létszámú csoportok. A fókuszban a beszédképesség fejlesztése állt, az olvasási és írásképességet elhanyagolta. Bárdos (2005) szerint jelentősége abban rejlik, hogy technikai fogásai az audiolingvális módszer előfutárának tekinthetők.

*Az audiolingvális módszer* – és egyben nyelvtanítás elmélet is – fejlett pszichológiai és nyelvészeti alapokkal rendelkező, új nyelvszemléletre épült. „Az első olyan nyelvtanítási elmélet, amely közvetlenül felhasználja az alaptudományok, nevezetesen a strukturalista nyelvészet és a behaviourista pszichológia eredményeit.” (Bárdos, 2005: 104) Bárdos (2005) szerint a nyelvet többszörösen véletlenszerű rendszernek tekinti, melynek formája a beszéd, és formálisan kezeli, a jelentéssel kapcsolatos problémákat mellőzi. Tudatosan elkülöníti a négy alapképességet, de a beszédet elsődlegesnek tartja, mivel a nyelv célját (elsősorban a szóbeli) kommunikációban látja. Azonban a modern audiolingvális módszerek figyeltek arra, hogy egy témát minél több készség, így az írásképesség felhasználásával is megerősítsenek. Matsuda (2003b) megemlíti, hogy jelenleg általában az audiolingvális módszert említik az írásképesség elhanyagolásának okaként, azonban véleménye szerint éppen ezen módszer képviselői érveltek a korai hatvanas években az idegen nyelvi írástanítás szükségessége mellett. Az ebben az időszakban megjelent tanulmányok nem támadják ezt a módszert az írásképesség fejlesztésének mellőzése miatt, hanem gyakran a módszer elveinek alkalmazásával határozzák meg az írástanításról szóló elképzeléseiket. Csak a hetvenes években jelennek meg először azok a tudományos írások, amelyek az audiolingvális módszert az írásképesség fejlesztésének hiánya miatt bírálják. (részletesen: Matsuda, 2003b)

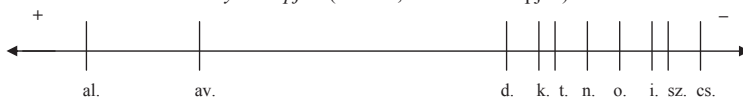
*Az audiovizuális módszert* nem minden kutató tekinti önálló módszernek, csak a már létező módszerek továbbfejlesztésének, Richards és Rodgers (2001) nem is említik a módszerek és szemléletek között, Bárdos (2005) azonban külön kitér rá. A francia nyelvi környezetben kialakuló módszer a képi szemléltetést állítja előtérbe, és szintén a beszédképesség fejlesztésére koncentrál. A nyelvtani magyarázatot elhanyagolja, az olvasást és az írást is csak a tanítási folyamat későbbi szakaszában vezeti be.

A *kognitív módszer* – amely szintén nyelvtanítási elmélet is – a strukturalista megközelítéssel szemben a mentális szemlélet alapján közelíti a nyelvtanuláshoz és -tanításhoz. A nyelvet mentális jelenséggként, jelentésviszonyokat kifejező rendszerként értelmezi, az emberi faj egyedeiben meglévő nyelvi jelenségek univerzalitását hangsúlyozza. A kognitív módszer tudományos alapjai a transzformatív-generatív nyelvészetben, illetve a kognitív pszichológiában találhatók. A nyelvtanulás során egyszerre történik a szabályok bemutatása és a műveletek gyakorlása, mivel a nyelv egy olyan rendszer, amelyet tudatosan kell tanulni. A szabályok ismerete a nyelvi kompetenciával egyenlő, alkalmazásuk pedig a nyelvi performanciát jelenti. A készségek fejlesztésének aránya Bárdos (2005) szerint átlagosnak mondható.

A Bárdos (2005) által a „humanisztikus nyelvtanítás” területére sorolt *cselekedtető* („Total Physical Response”), *néma* („The Silent Way”), *tanácskozó* („Community Language Learning”) *módszert*, valamint a *szuggesztópédiát* (Suggestopedia”) Richards és Rogers (2001) az alternatív szemléletek és módszerek („alternative approaches and methods”) között említik, és mindkét forrás külön fejezeteket szentel bemutatásuknak. Közös bennük, hogy a készségek fejlesztését tekintve a beszéd élvezet elsőbbőségét a többi készséggel szemben.

A bemutatott módszerekben a készségfejlesztés arányait Bárdos (2005: 226) alapján a következő összegző ábrával szemléltethetjük. (17. ábra) Az ábra két vége, a „+”, illetve a „-” jel arra utal, hogy a négy alapkészség tanítása arányosan figyelhető-e meg (+) az adott módszerben, vagy valamelyik készség javára (és így a többi hátrányára) történik-e eltolódás (-).

17. ábra: A bemutatott módszerek összehasonlítása az alapkészségek tanításának arányai alapján (Bárdos, 2005: 226 alapján)



(Rövidítések:

al= audiolingvális, av= audiovizuális, cs= cselekedtető d= direkt, i= intenzív, k= kognitív, n= néma, o= olvasztó, sz= szuggesztópédia t= tanácskozó)

Megállapítható tehát, hogy a fent bemutatott módszerek közül Bárdos (2005) az egyes készségek viszonylag kiegyensúlyozott arányú fejlesztésével írja le az



audiolingvális és az audiovizuális módszert, míg a többinél kisebb-nagyobb eltolódás figyelhető meg egy készség – minden esetben a beszédkészség – javára. Az íráskészség fejlesztése az egyes, az ábra jobb oldalán elhelyezett módszerek esetén nem, vagy csak kismértékben kap szerepet.

### **2.3.3.2. A kommunikatív nyelvoktatás<sup>58</sup>**

Richards és Rodgers (2001) szerint a kommunikatív nyelvoktatás („Communicative Language Teaching” = CLT) a 20. századi nyelvtanítás fő paradigmájának tekinthető és a világon széles körben elfogadott módszer. Az 1970-es években angol nyelvpedagógiai innovációként induló megközelítés<sup>59</sup> célja, hogy a kommunikatív kompetenciát a nyelvtanítás céljává tegye, illetve a négy nyelvi készség tanításához megfelelő eljárásokat fejlesszen ki, amely elismeri a nyelv és a kommunikáció közötti szoros viszonyt, kölcsönhatást. A nyelvtanulást az idegen nyelven történő kommunikáció tanulásával tekinti egyenlőnek, legyen az akár szóbeli, akár írásbeli kommunikáció, és a nyelvi rendszer hatékony és megfelelő használatát, vagyis a kommunikatív kompetencia megszerzését tűzi ki céljául. Az olvasás és az íráskészség fejlesztése a nyelvtanítás kezdetétől jelen van, nem halasztódik arra az időszakra, amikor a beszédkészség már kifejlődött (például: audiolingvális módszer). A kommunikatív nyelvoktatásnak Richards és Rodgers (2001) szerint is több változata lehetséges – megemlíthető az „erős” („strong”) és a „gyenge” („weak”) változat (Richards- - Rodgers, 2001: 155), vagy az „eredeti” (ortodox) változat (Bárdos, 2005: 162), de több alternatíva is elképzelhető –, nincsen egyetlen modell, amely egységesen elterjedt lenne. A különböző változatok közös pontja, hogy a nyelv és a nyelvhasználat kommunikatív modelljéből indulnak ki, és megpróbálják a nyelvoktatást, a nyelvtanítást, a tananyagokat, a tanulók és tanárok szerepét és viselkedését, az osztálytermi tevékenységeket és eljárásokat ez alapján megtervezni és megszervezni. (Részletesen: Richards – Rodgers, 2001: 153-158)

Bárdos (2005) véleménye szerint „a kommunikatív nyelvtanítás elmélete gazdagon merít a nyelvészet, a filozófia, a pszichológia, a szociológia, valamint ezen

---

<sup>58</sup> A fejezetnek nem célja, hogy a kommunikatív nyelvoktatást teljes egészében, annak előzményeivel, kialakulásával és fejlődésével bemutassa, csak a disszertáció szempontjából lényeges kritériumokra koncentrál. A témával Magyarországon (is) sokan foglalkoztak, a hivatkozott műveken kívül feltétlenül megemlítenő még Medgyes Péter disszertációja, mely könyv formájában is megjelent: Medgyes, P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó

<sup>59</sup> Richards és Rodgers (2001: 155) hangsúlyozzák, hogy a kommunikatív nyelvoktatást nem módszernek („method”), hanem megközelítésnek, szemléletnek („approach”) tekintik. Bárdos (2005) szerint a kommunikatív nyelvtanítás több mint módszer, elméletnek tekinthető.

tudományok alkalmazásainak fogalmi rendszereiből” (Bárdos, 2005: 158), illetve a nyelvi kompetenciamodellekből, az azokban megfogalmazott és leírt kompetenciák fejlesztésére törekszik. A kommunikatív nyelvtanítás fejlődését bemutatta Bárdos (2005: 178) a „kialakulás” (1970-es évek) után a „kifejlődést” (1980-as évek), a „kiszélesedést és átalakulást” (1990-es évek), valamint az „alkalmazást” (21. század) említi meg. A kialakulás időszakát a világossá váló nyelvi szintekkel és nyelvi elvárásokkal, valamint a tankönyvek megszületésével jellemzi, de megemlíti, hogy a jellegzetes osztálytermi gyakorlat ebben az időszakban még hiányzott. Ez csak a kifejlődés szakaszában, az autentikus nyelvi viselkedés iránti igénygel együtt jelent meg, azonban még kötöttnek, merevnek tekinthető. Az elterjedés, a tömeges felhasználás után fellazultak a keretek, elsősorban alapelvek érvényesültek, amelyek köré a nyelvoktatást kommunikatív megközelítésből, de különböző módon építették fel.

Richards és Rodgers (2001) az első fázisként a tantervek kidolgozását említi, amelyek a kommunikatív kompetencia fogalmának megfelelőek voltak. A második szakaszban a kommunikatív nyelvoktatás a tanulók szükségleteire, igényeire fókuszált, és ez által beemelte a szükségletelemzések, igényfelmérések területét a kommunikatív metodológiába. Csak a harmadik stádiumban kezdődik el azon osztálytermi gyakorlat, tevékenységek, eljárások kidolgozása, amelyek a kommunikatív metodológia alapját szolgálják.

Johnson és Johnson (1998, idézi Richards – Rodgers, 2001: 173)<sup>60</sup> a kommunikatív metodológia jelenlegi alkalmazásának jellemzőit öt tényezőben mutatja be:

- Társadalmi elvárás („szituációtól függő, kultúra-specifikus, szociolingvisztikai megfelelés”, Bárdos: 2005: 164) („appropriateness”): a nyelvhasználat a nyelvhasználati szituációval jellemezhető, ezért meg kell felelnie a mindenkori szituációnak.
- Az üzenetre történő fókuszálás („message focus”): a nyelvtanulónak képesnek kell lennie üzenetek (vagyis jelentések) megértésére és létrehozására. A cél az információ megosztása és az információ átadása.
- Pszicholingvisztikai folyamatok („psycholinguistic processing”): a kommunikatív nyelvoktatás tevékenységei során a nyelvtanulók kognitív és

---

<sup>60</sup> Johnson, K – Johnson, H. (1998): Communicative methodology. In: Johnson, K – Johnson, H. (eds.): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell 68-73.

egyéb folyamatokat használnak, amelyek az idegen nyelv elsajátítása szempontjából fontosak.

- Kockázatvállalás („risk taking”): a nyelvtanulók nem ismerik tökéletesen a nyelvet, ezért találgatnak, és így az elkövetett hibáikból is tanulhatnak.
- Szabad gyakorlat („free practice”): a különböző alkészségek egyidejű használatára törekszik, és nem külön-külön gyakoroltatja a különböző készségeket.

Richards és Rogdgers (2001) ezzel egyidejűleg a kommunikatív nyelvoktatást a nyelv kommunikatív felfogásáról alkotott alapelvekkel jellemzi, amely az osztálytermi gyakorlatok széles variációját támogatja:

- A nyelvtanulók a nyelvet a nyelv használatán keresztül sajátítják el.
- Az osztálytermi gyakorlatok célja az autentikus és értelmes (jelentéssel bíró) kommunikáció.
- A folyékonyság a kommunikáció fontos dimenziója.
- A kommunikáció magában foglalja a különböző nyelvi készségek integrációját.
- A tanulás kreatív építkezési folyamat és magában foglalja a hibákat és a próbálkozást, találgatást is.

Bárdos (2005: 180-181) a következő, a fenti jellegzetességekkel néhol megegyező, néhol azoktól némiképp eltérő alapelveket említi a jelenlegi változatok közös jellemzőiként:

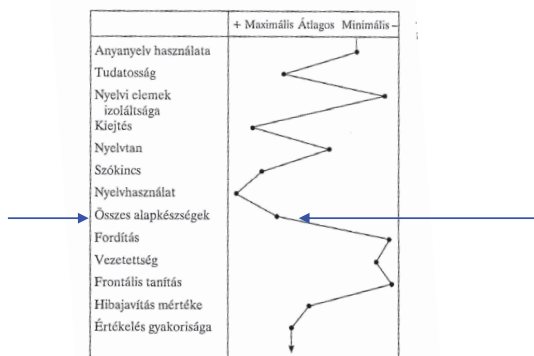
- tanulóközpontúság,
- az autentikus nyelvhasználat középpontba állítása,
- az interakció célnyelvűsége,
- kooperatív tanulási eljárások,
- feladatok, problémák csoportos megoldása, vagyis
- párokra vagy csoportokra bontás a frontális vagy egyéni munkával szemben stb.

A fenti alapelvek a gazdasági szaknyelvoktatásra is jellemzőek, mivel ezen a területen is találkozhatunk a kommunikatív nyelvoktatás ismeréveivel. A társadalmi elvárásokat ebben az esetben a munkahelyi nyelvhasználattal szemben támasztott követelmények jelentik, az információcsere, a kommunikáció létrejöhet az adott vállalaton belül, a munkatársak között, a vállalaton kívül, az ügyféllel vagy üzleti partnerrel folytatott kommunikáció közben stb.. A készségfejlesztés során szintén

beszélhetünk integrációról és az autentikus, szakmai nyelvhasználat központi szerepéről.

Bárdos (2005) a kommunikatív nyelvtanítás jellemzőit ábrán is szemlélteti (18. ábra), amelyen megfigyelhető, hogy véleménye szerint az összes alapkészség fejlesztésének arányosságát tekintve a módszer a maximális és átlagos értékek határán helyezkedik el.

18. ábra: *A kommunikatív nyelvtanítás* (Bárdos, 2005: 231, 35. ábra)



Tehát a készségfejlesztés nem tolódik el egyetlen készség felé, hanem minden készséget megpróbál egyformán figyelembe venni és fejleszteni.

Az íráskészség fejlesztése így – elméletileg – nem szorul háttérbe, azonban számos publikáció (Bohn, 1989; Erdei, 2002; Fekete – Major – Nikolov, 1999; Horváth, 2003; Krumm, 1989; Magnuczné, 2003; Szalai, 2003) kiemeli, hogy ezen a téren adódnak hiányosságok és a „kommunikatív” jelző elsősorban a szóbeli kommunikáció fejlesztésére korlátozódik. Egyes szerzők (például Erdei, 2002) rámutattak, hogy a kommunikatív nyelvoktatás sem oldotta meg az idegennyelv-oktatás minden problémáját. Mindenképpen szükség van a beszédképesség mellett az íráskészség tudatos fejlesztésére, illetve az ehhez kapcsolódó tanulási stratégiák megismertetésére is.

### 2.3.3.3. A „poszt-kommunikatív” nyelvoktatás

Richards és Rodgers (2001) megemlítik, hogy jelenleg a kommunikatív nyelvoktatásnak több alkalmazása is létezik, amelyek más-más nézőpontból közelítik meg a nyelvtanulás és -tanítás általános aspektusait. Néhány megközelítés a

„bemenet” („input”) oldaláról indul el, ilyen például a frazeológiai, vagy lexikai módszer („The lexical approach”) és a tartalom-központú nyelvtanítás („Content-Based Instruction” = CBI). Más irányzatok az oktatási tényezőkre fókuszálnak, mint például a kooperatív tanulás („Cooperative Learning”), vagy a feladat-központú nyelvtanítás („Task-Based Language Teaching” = TBLT). A neurolingvisztikai programozás („Neurolinguistic Programming” = NLP), a többtényezős intelligencia („Multiple Intelligence” = MI) és a nyelv egészlegességét figyelembe vevő módszer („Whole Language”) a tanulási tényezőket helyezik a középpontba. A kimeneti oldal („output”) a kommunikációs folyamat egy másik dimenzióját jelenti, a tantervek kimeneti kompetenciák szerinti felépítése a kompetencia-alapú nyelvoktatást („Competency-Based Language Teaching” = CBLT) jellemzi.

Bárdos (2005) ugyan a kommunikatív nyelvoktatástól elkülönítve említi a tartalomközpontú és a feladatközpontú nyelvtanítást, de rámutat, hogy ezek „voltaképpen a kommunikatív nyelvtanítás megújítására tett kísérletnek” (Bárdos, 2005: 184) is tekinthetők. A neurolingvisztikai programozást, a többtényezős intelligenciát, a kooperatív tanulást és a lexikai módszert pedig a kommunikatív nyelvoktatás környezetében, illetve annak belső megújulásaként értelmezi.

Erdei (2002) azonban a „poszt-kommunikatív” irányzatok közé sorolja a tartalomközpontú és a feladatközpontú nyelvtanítást, a kognitív nyelvtanítást (Bárdosnál (2005): kognitív módszer), a folyamatorientált, az autonóm és az interkulturális nyelvtanítást is. „Poszt-kommunikatívként” jellemzi az említett irányzatokat, mert véleménye szerint ezek a kommunikatív nyelvoktatás egyes elemeinek továbbfejlesztésére és a hiányosságainak pótlására törekednek. Erdei (2002) szerint a poszt-kommunikatív idegennyelv-oktatás nem a kommunikatív nyelvoktatás tagadása, hanem annak egy továbbgondolt, magasabb szintű, gyakorlatiasabb változata.

Erdei (2002) véleménye szerint a poszt-kommunikatív nyelvoktatásban a nyelv kommunikációs funkciója kiegészül a nyelvnek a gondolkodásban és a világ megismerésében betöltött szerepével és

„... az így teljessé váló kognitív szférához kapcsolódik az affektív és az esztétikai szféra is; a nyelvtanuló így egész személyiségével részt vesz a nyelvelsajátításban” (Erdei, 2002: 47).

A poszt-kommunikatív irányzatokban az autentikus szövegek és beszédhelyzetek dominálnak, amelyek során a nyelvtanulók emocionálisan is érintettek lehetnek és

nemcsak információkat cserélnek egymással, de azokat értelmezik és értékelik is. Az írásbeliség és az íráskészség fejlesztése is hangsúlyosabb, mint a kommunikatív nyelvoktatásban. A poszt-kommunikatív nyelvoktatás „az idegen nyelv formai, grammatikai, strukturális problémáit főleg implicit, a közvetített tartalmakat pedig explicit módon kezeli” (Erdei, 2002: 49). Tehát a tartalom elsőbbséget élvez a nyelvi formával szemben, mégsem vezet a nyelvtan elhanyagolásához, ugyanis a tartalom értelmezéséhez és értékeléséhez elengedhetetlen a nyelvhelyesség, így a grammatikai és strukturális problémák kezelését is magában foglalja. Megpróbál egyensúlyt teremteni a kommunikatív és a rendszergrammatika között, amennyiben ezeket a nyelvtan két egymással egyenrangú aspektusaként kezeli és egyiknek sem biztosít előnyöket.

Erdei (2002) fontosnak tartja, hogy a poszt-kommunikatív nyelvoktatásra ezzel egyidejűleg a tanuló- és cselekvésközpontúság jellemző, így a csoportmunka előnyben részesül a frontális tanítással szemben,

„... tehát következetesen biztosítja a tanulás prioritását a tanulás-tanítás dichotómiában, mivel a nyelvelsajátítás csak kis mértékben irányítható kognitív, konstruktív, kreatív folyamat, komplex mentális tevékenység.” (Erdei, 2002: 49).

Ebben a folyamatban a tanár szerepe átvértékelődik, nyelvpedagógiai szerepe (tananyag kiválasztása, a tanórai tevékenységek szervezése stb.) megnő, míg az órai szerepe csökken. Inkább rendezőnek, mint vezetőnek tekinthető. A poszt-kommunikatív nyelvoktatás az intenzitásra épít, ami nem csak mennyiségi, de minőségi kritériumokat is jelent. Az ideális haladáshoz nagyobb óraszámra van szükség, mivel a nyelvi rendszer lépcsőzetesen épül fel a tudatban, mert közben használjuk a nyelvi kommunikációban. Az egyes egységek és elemek ismétlődnek, ezek mellé épülnek be az új elemek, így a nyelvi rendszer újra és újra átstrukturálódik a nyelvtanulói tudatban. Ahhoz, hogy a nyelvelsajátításnak ezen törvényszerűségei megfelelően érvényesüljenek, Erdei (2002) véleménye szerint magasabb óraszámra van szükség.

A poszt-kommunikatív jelzőt mások is használják, hogy a kommunikatív nyelvoktatáson túlmutató, vagy éppen azt továbbfejlesztő nyelvoktatási irányzatot-irányzatokat jellemezzék. F. Silye (2004) szintén alkalmazza a fogalmat, amelynek szintézisét – amelyben néhány, Erdei (2002) által megfogalmazott ismérv, de újabb kritériumok is megjelennek – a következőképpen adja meg:

„Napjaink *poszt-kommunikatív*ként aposztrofált nyelvoktatási irányzata a tanulói személyiségre, a feladat-orientált, a „felfedező”, kreatív, önálló és kollaboratív tudásépítésre irányuló pedagógiai környezetben fejlődik, és próbál egyre kifinomultabb válaszokat adni a nyelvtanulás – nyelvelsajátítás kulcskérdéseire.” (F. Silye, 2004: 35 – kiemelés az eredeti szöveg szerint)

Egyetértve Bárdos (2005) értelmezésével a kommunikatív nyelvoktatás megújításáról, a tartalomközpontú és a feladatközpontú nyelvtanítást, valamint a Bárdos (2005) művében nem szereplő, azonban Richards és Rodgers (2001) által részletesen bemutatott kompetencia-alapú nyelvtanítást a poszt-kommunikatív irányzatok közé sorolom. Mindegyik szemlélet a kommunikatív nyelvoktatással együtt, vagy annak széleskörű elterjedése után alakult ki és valóban tekinthető a kommunikatív nyelvoktatás egyik irányzatának is, de jellemzőik között több is van, amelyek az Erdei (2002) és F. Silye (2004) által felvázolt kritériumoknak megfelelnek, így a poszt-kommunikatív jelzővel illethetők. Az alábbi pontokban a szaknyelvoktatás számára releváns három módszer: a tartalomközpontú, a feladatközpontú és a kompetencia-alapú nyelvtanítás bemutatása következik.

#### **2.3.3.3.1. A tartalomközpontú nyelvtanítás**

Bárdos (2005) szerint a nyelvtanulás folyamán a nyelvi jelenségekre és a nyelv által közvetített tartalomra helyezett hangsúly arányai váltakoznak, a tartalom szerepe inkább később kerül előtérbe, amikor a nyelvi jelenségek elsajátítása már egy bizonyos szinten (általában B2) megtörtént. Úgy ítéli meg, hogy a „tartalomra figyelő, célnyelvű anyag elsajátítását kitűző módszerek egytől egyig a haladó vagy felsőfokú nyelvtanulás világába tartoznak” (Bárdos, 2005: 194)<sup>61</sup>. Richards és Rodgers (2001) nem határozzák meg a nyelvi szintet, amelyen a tartalom közvetítése válik elsődlegessé, a tartalomközpontú nyelvtanítás értelmezésekor. Véleményük szerint ebben az esetben a tanítás a tartalom vagy információ köré szerveződik, amelyet a nyelvtanulóknak el kell sajátítaniuk, és nem a nyelvészeti jelenségek köré.

Bárdos (2005) és Richards és Rodgers (2001) is kitérnek rá, hogy a tartalomközpontúságon belül is több elképzelés, megközelítés létezik, amelyekben közös, hogy a *tartalom* fogalma a használt idegen nyelven keresztül tanult, közvetített

---

<sup>61</sup> Ez a vélemény, mivel Bárdos (2005) a szaknyelvoktatást tartalomközpontú nyelvtanításként értelmezi, megegyezik egyes szakértők, például Buhlmann és Fearn (2000) és Kurtán (2003) elgondolásával, akik szerint a szaknyelvoktatást csak az általános nyelv megfelelő szintű ismerete után célszerű elkezdeni. Mások, például Ablonczyné (2006) szerint magyarországi példák is alátámasztják a kezdő szaknyelvi kurzusok szükségességét és létjogosultságát a felsőoktatásban. A témáról bővebben a 2.4.1.3. fejezet szól.

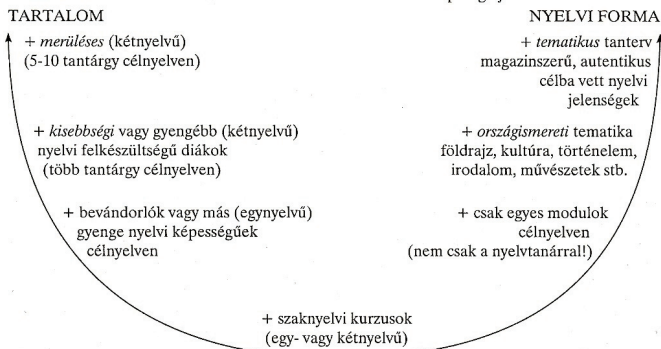
tartalomra, témára, tantárgyi anyagra vonatkozik. Richards és Rodgers (2001) utalnak rá, hogy a kommunikatív nyelvoktatáson kívül más oktatási irányzatok, így például a szaknyelvoktatás („English for Specific Purposes” = ESP) is hangsúlyozza a tartalom nyelven keresztül történő elsajátítását. Bárdos (2005) a „klasszikus” tartalomközpontú nyelvtanítást kétnyelvű környezethez köti, magyarországi megvalósítását a két tanítási nyelvű, illetve tematikus idegen nyelvi tanterveket használó középiskolákban, a felsőfokú intézményekben történő szaknyelvoktatásban, valamint a szakfordító- és tolmácsképzésekben látja (részletesen: Bárdos, 2005: 195-199).

Bárdos (2005) szerint igazi tartalomközpontúságról csak a kéttannyelvűség esetén lehet beszélni. A tartalomközpontú nyelvtanítást „sávszélességként” jellemzi és ábrán is szemlélteti, hogy az „nem ölelheti fel a tematikusság bármely tartományát” (Bárdos, 2005: 199) (19. ábra).

19. ábra: *Tartalomra fókuszáló kurzusok tipológiája*

(Bárdos, 2005: 199, 13. ábra)

13. ábra: Tartalomra fókuszáló kurzusok tipológiája



A szaknyelvtanítást „mint a tartalomközpontú nyelvtanítást nem célnyelvű országokban” (Bárdos, 2005: 197) értelmezi. Véleménye szerint

„... a legtöbb magyar – szerencsés esetben – viszonylag szerény szókincs, ám kognitív viszonylag teljes nyelvtan segítségével jut el a szaknyelv közelébe. Nyelvpedagógiailag leginkább egy mentalista, megújított nyelvtani-fordító módszer alkalmazása a kézenfekvő, némi audiolingvális drillezéssel – a képlet hosszu ideig ez volt, csekély óraszám és a kihasználatlanul nagy szellemi kapacitás közös eredőjeként.” (Bárdos, 2005: 197)



Elismeri azonban, hogy az elvárások a szaknyelvoktatással szemben megváltoztak. A szaknyelvoktatást ma már elsősorban specifikus idegennyelv-tanítási és tanulási folyamatként (Kurtán, 2003) értelmezzük, amelyet a rugalmasság és a szaknyelvi kontextus iránti érzékenységgel jellemez, a tartalomközpontú megközelítés csak egy lehetséges módja a szaknyelvoktatásnak.<sup>62</sup>

Richards és Rodgers (2001) a tartalomközpontú nyelvtanítás alapját két központi elvben látja: sikeresebben lehet megtanulni egy idegen nyelvet, ha a nyelvet az információk megszerzésének eszközeként használjuk, továbbá a tartalomközpontú nyelvtanítás jobban tükrözi a nyelvtanulók idegen nyelvi szükségleteit. A tartalomközpontú nyelvtanítás szöveg- és diskurzus-alapú, ami azt jelenti, hogy a mondatoknál nagyobb nyelvi egységeket, a szövegeket tekinti alapnak. A tanítás fókuszában az áll, hogyan épül fel a jelentés és az információ a szövegeken és szövegalkotáson keresztül. Fontosak a nyelvi sajátosságok, amelyek az egyes szövegtípusokban a koherenciát és a kohéziót megteremtik, ezért az írott és szóbeli szövegek szerkezetének elemzése is helyet kap a tanításban.

A nyelvhasználat a tartalomközpontú nyelvtanításban integrált készséghasználatot és -fejlesztést jelent, éppúgy, mint a valódi kommunikációs helyzetekben. Több készség együttes, vagy egymáshoz kapcsolódó használatára van például szükség, ha a nyelvtanuló az olvasott szöveghez jegyzeteket kell készítenie, vagy a hallott szöveget írásban össze kell foglalnia stb.. A tartalomközpontúság tehát az ismereteket, a tudást, a nyelvi és a gondolkodási készségeket kívánja együttesen fejleszteni. Mivel a nyelvet specifikus célokra használjuk, amelyek például szakmai, munkahelyi célok is lehetnek, a célok adják meg a szövegeknek és a szövegalkotásnak a végső jelentést.

A nyelvtanulók a számukra hasznos, érdekes információkat, tartalmakat sikeresebben tanulják meg, ezért a tartalomközpontú tanterveknek figyelembe kell venniük a tanulók célnyelvhasználati igényeit. A tantervek azonban természetesen a kurzusok tartalmától függően változhatnak. A tanár számára a tartalomközpontú nyelvtanítás szerepének megváltozását jelentheti, mivel nemcsak a nyelvet, de a tartalmat is jól kell ismernie. Olyan készségekre van szüksége, amelyek

---

<sup>62</sup> A szakmai nyelvhasználat és a szaknyelvoktatás definícióját, részletes leírását a 2.4.1. fejezetben lehet olvasni.

szemléletváltozással is járhatnak. Ez például Stryker és Leaver (1993)<sup>63</sup> szerint az íráskészség szempontjából az írás folyamatorientált megközelítését, új hibajavítási technikák használatát is jelenti. A tanároknak a tananyagokat is megfelelően kell kiválasztaniuk, mégpedig úgy, hogy azok autentikusak, de ugyanakkor érthetőek, a nyelvtanulók számára feldolgozhatóak is legyenek, ezért néha bizonyos átalakításokat is kell végezni rajtuk. (részletesen: Richards – Rodgers, 2001: 214-216)

Richards és Rodgers (2001) úgy vélik, hogy a tartalomközpontú nyelvtanítás az oktatás minden szintjén elképzelhető. A felsőoktatási intézményekben a következő kurzusokat tartják lehetségesnek:

- Tematikus nyelvi kurzusok („Theme-based language instruction”), amelyek bizonyos témák köré, mint például „a nők jogai” épülnek fel.
- „Rejtett” tartalomközpontú oktatás („Sheltered content instruction”), olyan kurzusokat jelent, amelyet a tartalom specialistája tart az adott idegen nyelven azoknak a nyelvtanulóknak, akik ebből a célból alkotnak egy csoportot. Richards és Rodgers (2001) különböző példák<sup>64</sup> alapján ide sorolnak bizonyos angol nyelven folyó üzleti és gazdasági kurzusokat, valamint angol üzleti szaknyelvi kurzusokat.
- Kiegészített nyelvtanítás („Adjunct language instruction”): két különböző, egymással összefüggő kurzust jelent, amelyeknél a nyelvi és a tantárgyi ismereteket nyújtó kurzus kiegészítik egymást.
- Team-tanítás („Team-teach approach”): a fenti kurzus változata, amikor két tanár, egy nyelvtanár és egy szaktanár tanítja együtt, teamben a csoportot.
- Készség-alapú megközelítés („Skill-based approach”): egy készségre fókuszál, például a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges íráskészségre (academic writing), de a többi készséget sem hanyagolja el, azokat is integráltan fejleszti.

A fentiek közül az alap- és középfokú oktatásban a tematikus nyelvi kurzusokat tartják elképzelhetőnek.

Richards és Rodgers (2001) összefoglalóan megemlíti, hogy a tartalomközpontú megközelítések széles körben elterjedtek, elsősorban a felsőoktatásban, szaknyelvi, üzleti nyelvi és munkahelyi nyelvhasználatra felkészítő kurzusokban. Lehetővé teszik az integrált készséghasználatot és -fejlesztést, és az ismereteken és nyelvi

---

<sup>63</sup> Stryker, S. – Leaver, B. (1993): *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, D.C., Georgetown University Press

<sup>64</sup> Shih, M. (1986): Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

készségeken túl a gondolkodási készséget is fejlesztik. A tartalomközpontú nyelvtanítás olyan alapelvekre épül, amelyeket különféle módon lehet alkalmazni a különböző nyelvi kurzusok megtervezésekor és kialakításakor, így véleményük szerint vezető szerepet fog játszani a nyelvtanítás gyakorlatában.

#### **2.3.3.3.2. A feladatközpontú nyelvtanítás**

A feladatközpontú nyelvtanítás fókuszában a *feladat* áll, amelyet Bárdos (2005) a következőképpen definiál:

„A feladat (...) olyan jelentéscentrikus nyelvi tevékenységterv, amely mentén a tanulók a megfelelő gondolati műveletek és sikeres kommunikáció segítségével eljuthatnak a megoldáshoz. A közvetlen cél a feladat megoldása, a közvetett cél az interakcióban felnövő és megerősödő nyelvtudás fejlesztése.” (Bárdos, 2005: 206)

A *feladatot* a gyakorlattól az különbözteti meg, hogy a tanulók a feladat kerete által megadott rendben dolgoznak, a feladat eredményes vagy eredménytelen megoldása egyértelmű, elvégzésük közben tényleges nyelvhasználatra kerül sor. Egy feladatban, annak elvégzésében több készség integrálódhat, a megértéstől az új közlésig, vagy a közvetítésig, azaz a korábban olvasott vagy hallott szövegek tartalmának átadása átalakítással. A feladatok elvégzésekor a kognitív műveletek fontos szerepet kapnak, a gondolkodás, az érvelés, az absztrahálás, szintetizálás, a probléma-megoldás stb. mind részét képezheti a feladatnak. A feladat közvetett célja azonban mindig a nyelvhasználaton keresztül történő nyelvelsajátítás.

Richards és Rodgers (2001) szerint a *feladat* a tervezés és tanítás központi eleme, bár egységes definíciója nem létezik, fő jellemzőjeként megállapítható, hogy a feladat olyan tevékenység vagy cél, amelyet a nyelvhasználat közben végeznek, például egy térkép értelmezése és útbaigazítás megfogalmazása, levélírás, telefonálás stb.

Nunan (1989) szerint a kommunikatív *feladat* az osztálytermi munka része, amely magában foglalja a tanulók megértési, manipulációs, produkciós és interakciós tevékenységét a célnyelven, miközben a figyelmük elsősorban a jelentésre összpontosul és nem a formára. A feladatnak konkrét, befejezett eredménye van, kommunikációs cselekvéséként is értelmezhető. Nunan (1989) kétféle feladatot különböztet meg: a valódi életnek megfelelő, életszerű feladatot („real-word task”) és a pedagógiai célú feladatot („pedagogical task”). Előbbiek például a szükségletelemzések segítségével megállapított fontos és hasznos feladatok lehetnek,

utóbbiak pszicholingvisztikai alapjait az idegen nyelv elsajátításának elmélete („SLA theory”) adja és nem feltétlenül tekinthetők életszerű feladatoknak.

A feladatközpontú nyelvtanítás alapjait Richards és Rodgers (2001) szerint elsősorban a tanulás, és nem a nyelv elmélete adja, azonban a nyelvről alkotott elméletek is felfedezhetők benne. Skehan (1998) a feladatközpontú nyelvtanításban a jelentős elsődlegességet tartja fontosnak. A nyelvi modellek közül a feladatközpontú nyelvtanítás a funkcionális, az interaktív és a strukturalista modelleket is alkalmazza. A lexikai egységek központi szerepe nem egyszerűen a szavakra korlátozódik, hanem nyelvi fordulatokra, kollokációkra, mondatokra stb.. A kommunikációt, a beszédtevékenységeket helyezi előtérbe, mivel ezt tartja a nyelvelsajátítás, nyelvfejlesztés alapjának.

Tanulásméleti szempontból a feladatközpontú nyelvtanítás szerint a bemeneti („input”) és a kimeneti („output”) fázis is fontos a nyelvelsajátítás tekintetében, és a sikeresen megoldott nyelvi feladat egyben motiváló erővel is bír. A feladatok elvégzése során a produktív nyelvhasználat nyelvfejlesztő erőként hat, a kognitív szempontból nehezebb feladatok során elsősorban a jelentésre figyel a nyelvtanuló, ami a folyékonytságot és a nyelvhelyességet is befolyásolhatja. Azonban Skehan (1998) szerint a feladatok nehézsége tervezhető, így mindkét tényező: a folyékonytság és a nyelvhelyesség is egyaránt fejlődhet a feladatok megoldása közben.

A feladatközpontú nyelvtanítás tehát a feladatokat nehézségi fokuk szerint vagy tematikus sorrendben, vagy a gondolati műveleteket besorolva rendezi el, de kizárólag csak feladatokat tervez, a tananyag csak feladatokból épül fel. A feladatok több szempontból is kategorizálhatók. Bárdos (2005) a feladatok osztályozásakor megkülönböztet zárt, illetve nyitott feladatokat, konvergens és divergens feladatokat, információhiányra épülő, véleménykifejtésre készítő feladatokat, egyirányú és kétirányú feladatokat stb. Nunan (1989) a feladatokat céljuk, bemeneti anyaguk, a tevékenységi formák, a pedagógiai környezet és a tanár-diák szerepek szerint csoportosítja. Richards és Rodgers (2001) az említetteken kívül felsorol még kollaboratív (tehát együttműködésre készítő), illetve kompetitív (versenyre készítő); egytényezős, vagy többtényezős (összetett) eredményű („single or multiple outcomes”); konkrét, illetve absztrakt nyelvhasználatot feltételező; egyszerű, vagy komplex kognitív folyamatokat feltételező; egyszerű, illetve komplex nyelvhasználatot igénylő feladatokat.

A feladatközpontú nyelvtanítás metodikáját tekintve akár hagyományosnak is mondható, mivel a feladat-előkészítő, feladatmegoldó és a feladatot lezáró, megerősítő szakaszra épül. Azonban Bárdos (2005) szerint

„... a feladatközpontú nyelvtanítás esetén már kiterjedt kutatás bizonyítja, hogy a feladat elvégzésének hatékonysága nagyban függ a feladat előkészítésének minőségétől, a feladat elvégzése utáni tevékenységek pedig a tudatosítást, a megszerzett ismeret (késztség, jártasság) értékének megbecsülését szolgálják.” (Bárdos, 2005: 209)

A nyelvtanulók az osztálytermi tevékenységeket párban, kis csoportokban és egyénileg is végezhetik, így a csoport résztvevőjeként, autonóm személyiségként, kockázatvállalóként, innovátorként és saját tevékenységük ellenőrzőjeként is szerepelhetnek.

Habár a feladatközpontú nyelvtanításban is szerepet kap az integrált készséghasználat, a beszéd, a beszédképesség centrális szerepe minden feladathoz kapcsolódó szakaszban feltűnő és – mind Bárdos (2005), mind pedig Richards és Rodgers (2001) művében – kihangsúlyozott. A feladatközpontú nyelvtanítás a szaknyelvoktatásban is alkalmazható, azonban az ilyen megközelítésű kurzus megtervezése, a megfelelő tananyagok összeállítása, a feladatok szelektálása, adaptálása, esetleg megalkotása és a tanórai tevékenységek megszervezése időigényes és nagy terhet ró a nyelvtanára. A feladatok kiválasztásánál pedig nagymértékben kell támaszkodni a szakmai elvárásokra, szükségletelemzések eredményeire. Talán ez is lehet az oka, hogy Bárdos (2005) szerint „tisztn feladatközpontú tantervekkel és tankönyvekkel, illetve tisztán feladatközpontú nyelvtanítással ritkán találkozhatunk” (Bárdos, 2005: 215).

### **2.3.3.3.3. A kompetencia-alapú nyelvtanítás**

A kompetencia-alapú nyelvtanítás („Competency-Based Language Teaching” = CBLT) a kompetencia-alapú oktatás („Competency-Based Education” = CBE<sup>65</sup>) elemeinek alkalmazását jelenti az idegennyelv-tanításban. Richards és Rodgers (2001) szerint olyan oktatási irányzat, amely a nyelvoktatás megtervezése során a tanulás kimeneti tényezőire („outcomes or outputs of learning”) fókuszál, és a tanulóktól elvárt kimeneti kompetenciák fejlesztésére irányul. Richards és Rodgers (2001) az USA-ban, az 1970-es években kialakult oktatási irányzatot említik

---

<sup>65</sup> Az Ausztráliában és az USA-ban az 1980-as években széles körben elterjedt módszer Európában csak a 20. század végén – 21. század elején jelent meg. Magyarországon a közoktatásban napjainkban készülnek a kompetencia-alapú tantervek, amelyek a kimeneti oldalról közelítik meg az oktatás céljait.

kiindulási pontként, amely az oktatás céljait a tanulók az adott kurzus végére elsajátítandó, pontosan mérhető-értékelhető ismereteinek, készségeinek és viselkedésének megfogalmazásában határozta meg. A kompetenciák különböznek a további céloktól, mivel a tanulók azon képességét írják le, hogy alap- és egyéb készségeiket különböző helyzetekben alkalmazni tudják. A kompetencia-alapú oktatás alapját tehát a tipikus élethelyzetekben megoldandó feladatok elemzéséből eredő elvárások adják. (Schenck, 1978<sup>66</sup>, idézi: Richards – Rodgers, 2001)<sup>67</sup>

A kompetencia-alapú oktatás, illetve nyelvtanítás a szaknyelvoktatás szempontjából fontos momentum, mivel Richards és Rodgers (2001) szerint is többek között a munkahelyi nyelvhasználat elsajátítását célzó, felnőttek számára tervezett kurzusok alapját képi. A fenti szerzők szerint 1983-ban a „Center for Applied Linguistics” a kompetencia-alapú nyelvoktatás (értsd: ESL) megjelenését „a felnőtt idegen-nyelvoktatás (értsd: ESL) legfontosabb áttörésének”<sup>68</sup> nevezte (Richards – Rodgers, 2001: 141). A módszer mellett érvelők szerint a kompetencia-alapú szemlélet a tanár számára lehetővé teszi, hogy élettel töltsen meg az oktatást és a tananyagot. Nemcsak a mérés-értékelés minősége nőhet, hanem a tanítás és a tanulás minősége is az elvárt kimeneti teljesítmények jól körülhatárolt leírásának és az állandó visszajelzésnek köszönhetően, amelyet a kompetencia-alapú mérés-értékelés ad. Ezek a hatások az oktatás minden szintjén és formájában megfigyelhetők, az általános iskolától a felsőoktatásig, valamint a munkahelyi tréningekig. (Docking, 1984: 15<sup>69</sup>, idézi: Richards – Rodgers, 2001: 142)

A kompetencia-alapú nyelvtanításban fontos a funkcionalitás és a társadalmi kontextus, amelyben a nyelvet használják. A nyelvet az interakció és a kommunikáció médiumaként értelmezi, amelyet specifikus célokat elérni akaró személyek használnak. Ezért a kompetencia-alapú nyelvoktatás leginkább a specifikus igényekkel rendelkező nyelvtanulók esetén alkalmazható, ha a nyelvi készségek, amelyekre szükségük lesz, pontosan leírhatók és meghatározhatók. A kompetencia-alapú nyelvoktatás a behaviourizmus nyelvről alkotott felfogását is osztja, mely szerint a nyelvi formára a nyelvi funkcióból is lehet következtetni. A kompetencia-

---

<sup>66</sup> Schenck, E. A. (1978): *A Guide to Identifying High School Graduation Competencies*. Portland, Oreg., Northwest Regional Education Laboratory

<sup>67</sup> A megközelítés Richards és Rogers (2001) szerint hasonlóságokat mutat a Nagy-Britanniában az 1980-as években a nyelvtanítás megszervezésére kialakított keretrendszerrel, a „Graded objectives” irányzattal.

<sup>68</sup> Center for Applied Linguistics (1983): *From the Classroom to the Workplace: Teaching ESL to Adults*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics

<sup>69</sup> Docking, R. (1994): Competency-based curricula – the big picture. *Prospect*, 9, (2), 8-17.

alapú megközelítés „mozaik-szerű” (Richards – Rodgers, 2001: 143), amennyiben értelmezésében a kommunikatív kompetencia kisebb, megfelelő módon összegyűjtött, meghatározott komponensekből áll össze egészzé.

A kompetencia-alapú szemlélet a kommunikatív kompetencia köré épül, és funkcionális kommunikációs készségek kialakítására törekszik a nyelvtanulóknál. Nem arra fókuszál, mit tudnak a tanulók a nyelvről, hanem arra, mire képesek a nyelvvel. Ez a tény a tantervek, tanítási stratégiák és a mérés-értékelés folyamatát is meghatározza. A kompetenciák olyan alapvető készségek, ismeretek, attitűdök és viselkedések leírásait tartalmazzák, amelyekre életszerű feladatok és tevékenységek végrehajtásához van szükség. Ezek többnyire a munkához és az új társadalmi környezethez kapcsolódnak.<sup>70</sup>

Richards és Rodgers (2001) utalnak<sup>71</sup> arra, hogy a munkavégzéshez szükséges kompetenciák felmérése az oktatás számára a 19. század közepére nyúlik vissza és a 20. század húszas éveiben ismét megjelenik, és ezt a megközelítést értelmezte újra a kompetencia-alapú megközelítés az 1960-as évek végétől. Auerbach (1986: 414-415) nyolc fontos jellegzetességét vázolja fel a kompetencia-alapú nyelvtanításnak:

1. A társadalomban történő sikeres helytállásra történő fókuszálás
2. Az életben szükséges készségekre történő fókuszálás
3. Feladat-, illetve teljesítményközpontú szemlélet
4. Modularizált oktatás
5. Elsőbbséget élvező kimeneti követelmények
6. Folyamatos mérés-értékelés
7. A teljesítmények bemutatása (papír- és ceruza-alapú tesztelés helyett)
8. Individualizált, tanuló-központú oktatás

A fenti jellemzők alapján a kompetencia-alapú megközelítésnek több előnye is lehet a tanulók szempontjából:

1. Specifikus és gyakorlati kompetenciák, amelyek a nyelvtanulók szükségleteihez és érdeklődéseikhez igazodnak.
2. A tanuló eldöntheti, hogy a kompetencia számára releváns, hasznos-e vagy sem.

---

<sup>70</sup> Az USA-ban és Ausztráliában elsősorban a menekültek és a bevándorlók képzésében alkalmazták a kompetencia-alapú megközelítést, ezért fontosnak tartották a „társadalmi túlélést” („social survival”) az új társadalmi környezetben.

<sup>71</sup> A hivatkozott mű, amelyet forrásként használtak: Tollefson, J. (1986): Functional competencies in the U.S. refugee program: Theoretical and practical problems. *TESOL Quarterly*, 20, (4), 649-664.

3. Az elsajátítandó és értékelésre kerülő kompetenciák specifikusak és publikusak, azaz a nyelvtanuló tudja, mit várnak el tőle, mit kell megtanulnia.
4. A kompetenciák egyenként elsajátíthatók, így a tanuló tudja, mit tanult már meg és még mit kell megtanulnia.

Mivel a kompetencia-alapú nyelvtanítás az előre meghatározott kimeneti kompetenciák alapján történik, az egyes készségek tanításának aránya is ennek függvénye. Az ausztrál példa<sup>72</sup> azt mutatja, hogy a kompetencia-alapú nyelvtanításhoz készített keretrendszer nemcsak szóbeli („oral competencies”), hanem olvasási és íráskompetenciákat is megemlít („reading competencies”, illetve „writing competencies”), amelyek a sikeres kommunikációhoz, munkavégzéshez és a társadalmi beilleszkedéshez szükségesek. Tehát fontos az írott angol nyelv ismerete és használata, vagyis az íráskészség fejlesztése is.

Véleményem szerint a munkavégzéshez szükséges nyelvismeret, és így a szaknyelvoktatás területén szükséges kompetenciák meghatározásához, a tantervek (esetleg tananyagok) elkészítéséhez, az egyes készségek szerepének megítéléséhez a szükségletelemzések adhatnak alapot. Segítségükkel lehet megtervezni adott kurzusok tartalmát és az elérendő készségeket, ismereteket, attitűdöket stb. (A szükségletelemzésekről részletesen lásd: 2.4.2. fejezet).

Richards és Rodgers (2001) a kompetencia-alapú nyelvoktatás kritikájának összegzéseként megemlítik, hogy Tollefson (1986) szerint nincs olyan érvényes eljárás, amellyel a kompetenciákat minden program számára meg lehetne határozni.<sup>73</sup> Valamint rámutatnak, hogy a tevékenységek kompetenciákra történő felosztása egy redukáló megközelítés és az egyes elemek összessége nem mutatja meg az így kialakuló egész komplexitását. A tanítás a teljesítményre, a tevékenységekre és a viselkedésre fókuszál, így a gondolkodási készségeket nem fejleszti. Richards és Rodgers (2001) jogosnak tartják a kritikákat, de megjegyzik, hogy a kompetencia-alapú szemlélet egyre inkább teret nyer az egész világon.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Richards és Rodgers (2001) az „Ausztrál Bevándorló Oktatási Program”-ra („Australian Migrant Education Program”) hivatkoznak, amely az 1970-es években indult. 1993-ban a „Certificate in Spoken and Written English” című keretrendszert is bevezették, amely a későbbiekben a program alapjául szolgált.

<sup>73</sup> Az 1986-ban megjelent kritika óta azonban kifejlesztettek egy módszert, melynek segítségével a kompetencia-alapú oktatásban az egyes képzségekhez a megfelelő kompetenciákat hozzá lehet rendelni. Ez a DACUM-módszer, amely a „Developing a Curriculum” kifejezés alapján kapta a nevét. Olyan eljárást ad meg, amelyet kurzusok tervezésekor lehet használni. A módszerről bővebben a <http://www.dacum.org/> honlapon lehet olvasni

<sup>74</sup> Az Európai Unió dokumentumai között is találunk olyat, amely a szükséges kompetenciákról és ezek fejlesztéséről szól: Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai Referenciakeret



### 2.3.4. Összegzés

A nyelvi készségek felosztása történhet több módon, a korszerű megközelítések nem négy, hanem öt nyelvi készségről szólnak, az olvasásértés, hallásértés, írás és beszéd készsége mellett megemlítve még a közvetítés készségét is. Bárdos (2000 és 2005) az egyes nyelvi készségek integrációját ábrázolja, és három készség szintet különít el. Az íráskészség a második szintbe tartozik, magában foglalja az olvasás készségét és előfeltétele az írásbeli közvetítés készségének.

Az íráskészség a szakirodalmi források (Lengyel, 1999; Bárdos, 2000 és Weigle, 2002) alapján olyan kulturspecifikus és tanult készségként határozható meg, amelynek előfeltétele a betűvetés képessége. Az idegen nyelvi íráskészség több részkészségből összetevődő, motorikus készség, kognitív műveletekből álló mentális és interaktív tevékenység, amely szociális és kulturális jelenség is egyben. Az idegen nyelvi íráskészség magában foglalja a nyelvi kompetenciamodellek részkomponenseinek alkalmazásának képességét. Az írás, illetve az íráskészség fejlesztésének egyéb készségek kialakulását és fejlődését támogató funkcióját több szerző is (Bohn, 1989; Bárdos, 2000 és Szalai, 2006) kiemeli, és megállapítja, hogy az íráskészség fejlesztése a többi nyelvi készség fejlődését is meggyorsíthatja és a teljes nyelvtanulási folyamatra pozitív hatással van.

Az íráskompetencia modelljeiben (Takala, 1988; Portmann, 1993; Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006) közös elem, hogy különböző ismeretek, képességek és készségek együtteseként ábrázolják az íráskompetenciát, azaz az íráskészséget. Az így kirajzolódó képet egészíti ki Bereiter (1980) az íráskészség teljes kifejlődéséhez szükséges készségek rendszerét, annak felépülését bemutató modellje. A modell szerint az írás fejlődése hosszú folyamat, akár a felnőttkorig is eltarthat, amíg az író a megfelelő tapasztalatait a szövegalkotás terén megszerzi és készségei, képességei kifejlődnek. Az íráskompetencia-modellek és az íráskészség fejlődési modellje az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésekor is hasznos információkkal szolgálnak a tanárok számára.

A Közös Európai Referenciakeret (2002) a nyelvtudás és a nyelvhasználat meghatározásakor cselekvésközpontú megközelítést alkalmaz, általános és kommunikatív nyelvi kompetenciák meglétét, illetve elsajátítását tartja szükségesnek a nyelvhasználathoz. A nyelvi tevékenységek meghatározásakor a KER (2002) az

---

(2007), és az európai munkaerő tudásának, készségeinek és képességeinek fejlesztést hangsúlyozza és ebben az oktatás szerepét emeli ki. A kulcskompetenciákat a Bevezetés fejezet részletesen is bemutatja.

írásbeli vagy szóbeli recepció, a produkció, az interakció és közvetítés tevékenységét említi. A recepció és a produkció elnevezést azonban – a készségek felosztásának hagyományos szemléletével ellentétben – csak egymástól elkülönülő szerepük jelölésére használja. A recepció és produkció tevékenysége egymással összefüggő folyamatok és egyaránt szükségesek a sikeres interakció létrejöttéhez, amely során legalább két személy vesz részt írásbeli vagy szóbeli kommunikációban. A nyelvi tevékenységeket minden esetben a hozzájuk szorosan kapcsolódó, az elvégzésükhöz szükséges stratégiákkal együtt mutatja be, így komplex képet ad az adott nyelvi feladatról, tevékenységről.

Az íráskészség a Referenciakeretben szintén nyelvi tevékenységként: produkcióként, interakcióként és szövegfeldolgozásként jelenik meg. A skálák kidolgozottsága azonban – a szerzők által is bevallottan – elmarad a szóbeli skálák kidolgozottságától, az azokat megelőző empirikus adatgyűjtési és -elemzési módszer nyújtotta lehetőségektől, mivel az írás nem tartozott a fő kutatási területek közé. Az írástevékenységek, vagy hagyományos terminust használva: az íráskészség mérésére-értékelésére irányuló skálák mind „adaptált” skálák, a szóbeli tevékenységek skáláinak írásbeli tevékenységekre történő alkalmazásával jöttek létre.

Az egyes nyelvpedagógia módszerek és elméletek történeti áttekintése, illetve néhány jelenlegi módszer, elmélet részletesebb elemzése is megerősíti, hogy az íráskészség fejlesztése – az írás mint céltevékenység és nem mint eszköz alkalmazása – némileg elhanyagolt területnek tekinthető. A 20. századi nyelvpedagógiai módszerek és elméletek többsége a beszéd prioritását hangsúlyozza és ennek megfelelően fejleszti az egyes nyelvi készségeket. A kommunikatív nyelvoktatás sem oldotta meg tökéletesen az íráskészség fejlesztésének dilemmáját, mivel a „kommunikatív” jelzőt elsősorban a beszédprodukciót tekintve alkalmazta.

A napjainkra jellemző, a kommunikatív nyelvoktatásból kiinduló, illetve azon túlmutató irányzatokat egyes szerzők (Richards és Rodgers, 2001; Bárdos, 2005) a kommunikatív nyelvoktatás újabb alkalmazásainak, illetve annak megújítására tett kísérletnek tekintik, azonban mások (Erdei, 2002; F. Silye, 2004) a „poszt-kommunikatív” jelzővel írják le. Olyan szemléletnek tekintik ezeket, amelyek a kommunikatív nyelvoktatás egyes elemeinek továbbfejlesztésére és a hiányosságainak pótlására törekednek és a kommunikatív nyelvoktatás egy továbbgondolt, magasabb szintű, gyakorlatiasabb változatát jelenthetik. Ide tartozónak tekinthetjük (többek között) és „poszt-kommunikatívként” írhatjuk le a

tartalomközpontú, a feladatközpontú és a kompetencia-alapú nyelvoktatást. Mindhárom irányzat lehetővé teszi az integrált készséghasználatot, így az íráskészség célzott és hangsúlyos fejlesztését is, azonban megjegyzendő, hogy a feladatközpontú nyelvtanításban a beszéd prioritása érvényesül.

Ezen irányzatokban közös, hogy a szaknyelvoktatásban is alkalmazhatók, mivel a szakmai nyelvhasználatot, amely a szaknyelvoktatás célja, mind a tartalom, mind a feladat, mind pedig a kompetenciák oldaláról meg lehet fogalmazni. A feladatok és kompetenciák, de a tartalom meghatározásához is szükségletelemzések elvégzésére, és eredményeiknek az oktatásban, a tanterv-összeállításban és a tananyagtervezésben történő alkalmazására van szükség.

## **2.4. A gazdasági szaknyelvhasználat és az idegen nyelvi íráskészség**

### **2.4.1. Szakmai nyelvhasználat és szaknyelvoktatás<sup>75</sup> – elméleti megközelítés**

#### **2.4.1.1. Szakmai nyelvhasználat**

A szaknyelvről<sup>76</sup> a fogalom interdiszciplinaritása miatt többféle meghatározás létezik, és az értelmezésektől függően több definíció is született. Ezekben általában közös pont, hogy a fogalomnak csak néhány aspektusát tartalmazzák, esetleg általánosító kijelentéseket fogalmaznak meg. A definíciók közös vonása általában a köznyelvtől való megkülönböztetésben rejlik, azonban még így sem született egységes álláspont a szaknyelv fogalmának meghatározásában. A szaknyelvet értelmezhetjük csoportnyelvként, alnyelvként, funkcionális stílusként, nyelvváltozatként és regiszterként is. (részletesen lásd: Kurtán, 2003: 37-44)

Fluck (1997) is utal arra, hogy nincs egységes definíció a szaknyelv fogalmára, és a szaknyelveket a köznyelv variánsainak, specifikus kommunikációs eszközöknek tekinti, amelyek az adott szakterület szakemberei közötti pontos, gazdaságos és egyértelmű kommunikációt szolgálják (Fluck, 1997: 18). Hoffmann (1984) szerint a szaknyelv nem valamiféle stilisztikai variációja a köznyelvnek, hanem annak egy része, amelyben a fonetikai, morfológiai és lexikális elemek, a szintaktikai és

---

<sup>75</sup> Jelen dolgozatnak nem célja, hogy a szaknyelv/szakmai nyelvhasználat és a szaknyelvoktatás kérdéskörét részletesen tárgyalja és pontos definícióját megfogalmazza. A téma szempontjából azonban fontos néhány gondolat és megközelítés ismertetése, így ebben a pontban a szakmai nyelvhasználat és ezen belül a gazdasági szaknyelv és szaknyelvoktatás legfontosabb jellemzőit mutatja be.

<sup>76</sup> A szakirodalomban a „szakmai nyelvhasználat” és a „szaknyelv” kifejezések is jelen vannak, azonban az egyre inkább elfogadott és használt terminus a „szakmai nyelvhasználat”. Dolgozatomban mindkét terminust használom, a „szaknyelv” kifejezést Kurtán (2003: 50) alapján a „szakmai nyelvhasználat” szinonimájaként értelmezve.

textuális jelenségek egy funkcionális egységet képeznek és ezáltal egy adott szakma különböző területein belül lehetővé teszik a kommunikációt. Így elmondhatjuk, hogy nem csak egy szaknyelv létezik, nem beszélhetünk *a* szaknyelvről, hanem minden szakmának és szakiránynak megvan a maga saját(os) szaknyelve. Elmondható továbbá, hogy egy szaknyelv önmagában nem homogén, hanem a különböző szövegfajtákon belül különböző nyelvi készletet mutat fel.

A szaknyelvek csoportosítására több kísérlet is történt, amelyek közül különösen Hoffmann (1984) felosztása befolyásolta a megközelítéseket, aki a szaknyelveket horizontálisan és vertikálisan tagolta. A horizontális tagozódást az a felfogás adja, amely szerint számos szaknyelv létezik, amelyeket a megfelelő szakterületeken használhatunk. A tudományok osztályozásához köthetően beszélhetünk a különböző szaknyelvekről (pl. orvostudományi, csillagászati, mezőgazdasági stb. szaknyelvről) is. Hoffmann (1984) a vertikális felosztásnál négy kritériumot vett figyelembe: az absztrakciós szintet, a megnyilvánuló nyelvi formát, a nyelvhasználat környezetét (alkalmazási szféráját) és a kommunikáció résztvevőit. A nyelvi kommunikáció környezetét vizsgálva öt fő réteget írt le, amelyeknél az absztrakció fokával együtt a nyelvi forma és kommunikáció résztvevőinek személye is változik. Az elméleti alaptudományok nyelvénél a legmagasabb az absztrakció foka, ezt követi a kísérleti tudományok nyelve, az alkalmazott tudományok és a technika nyelve, az anyagi termelés nyelve és a legalacsonyabb absztrakciós szinten a fogyasztás nyelve. Az absztrakció foka (tehát hogy mennyire speciális, illetve egyszerű egy szöveg) kihat a szakkifejezések, bizonyos szövegfajták és jellemző formai jelenségek, szerkezeti egységek előfordulására. A fogyasztás szintjén megjelenő egyszerű szövegekben értelemszerűen kevesebb szakkifejezés fordul elő és morfológiai, szintaktikai, illetve szövegszerkezeti szempontból sem annyira bonyolultak, mint a speciálisabb szövegek.

Ablonczyné (2006) szerint a szaknyelv nem egyenlő a szakterminológiával, nem állítható, hogy az általános nyelvtudás mellett elég még néhány megfelelő szakkifejezés ismerete ahhoz, hogy a szakmai nyelvhasználat sikeres legyen. Kiemeli, hogy a szakmai nyelvhasználatához a szakmai háttérismeret is elengedhetetlen. A szaknyelvnek három rétegét különbözteti meg: a felső réteget, amely a „tudományos nyelv”, a középső réteget, amelyet „szakmai köznyelvnek” nevez és az alsó réteget, a „szakmai társalgási nyelvet”. Fontosnak tartja, hogy a szakmai háttérismeret mellett a

hatékony kommunikációhoz elengedhetetlen a szaknyelvi normák, elsősorban a terminológiai és a szemantikai normák ismerete. (részletesen Ablonczyné, 2006)

A szaknyelv belső rétegződését mások is vizsgálták (Möhn – Pelka, 1984; Baumann, 1996), a horizontális és vertikális tagozódás különböző megközelítéseinek szempontjai egyre bővültek, az osztályozások egyre inkább figyelembe vették a nyelvészet és a társadalomtudományok fejlődését is. (részletesen Kurtán, 2003: 47-50)

Vámos (2006) is kitér a pedagógia és a nyelv viszonyáról szóló tanulmányában a szaknyelv jelentőségére és annak vertikális tagozódására, valamint fontosnak tartja a fogalomhasználat tisztaságát is:

„A szaknyelv jelentősége nem vitatható a tudományos világban, mert segítségével az egy tudományhoz tartozók gyorsan és pontosan megértik egymást, amikor egy témáról szakmai diskurzust folytatnak – persze csak akkor, ha tiszta a fogalomhasználat, és a kifejezések jelentéstartományát viszonylagos közmegegyezés övezi.” (Vámos, 2006: 51)

A szaknyelvre vonatkozó kutatások eredményeinek felhasználásával Kurtán a szakmai nyelvhasználat fogalmát úgy értelmezi,

„... mint valamely szakmai beszélőközösség specifikus célú nyelvhasználatát, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott terület közössége foglalkozik, és ezen keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása. Ez a specifikus célú nyelvhasználat interdiszciplináris összefüggések többszintű kölcsönhatásaiban ragadható meg. Gyakorlati szempontok miatt alkalmazzuk némi egyszerűsítéssel ezen fogalom szinonimájaként a szaknyelv kifejezést”. (Kurtán, 2003: 50)

Heltai (2006) szerint a szaknyelv

„... nyelvváltozat, amely azokat az adott nyelven belül rendelkezésre álló nyelvi struktúrákat és elemeket jeleníti meg, amelyeket a szakmai kommunikáció során a kommunikátorok felhasználnak vagy felhasználhatnak a szakmai kommunikáció funkciójának teljesítésére. A szaknyelv ismerete azt jelenti, hogy a kommunikátor olyan nyelvi kompetenciával rendelkezik, amely magába foglalja mindazokat a nyelvi struktúrákat és elemeket is, amelyek a szaknyelvi nyelvváltozatban előfordulnak és gyakoriak, képes ezeket az elemeket aktívan használni, tudja, hogy a szakmai kommunikációban éppen ezeket az elemeket kell használnia, és tudja, hogyan kell ezeket az elemeket hatékonyan használnia. Bár a szaknyelv egyes elemei részét képezik a köznyelvnek, a köznyelvi kompetencia megléte egyáltalán nem jelenti azt, hogy egyúttal szaknyelvi kompetenciával is rendelkezünk”. (Heltai, 2006: 37)

A két definíció értelmében a gazdasági szaknyelvet gazdasági szakemberek használják, tehát olyan személyek, akik rendelkeznek az adott szakterülethez kapcsolódó szaktudással, szakmai gondolkodásmóddal és (általános és szak-) nyelvi

kompetenciákkal. A gazdasági szaknyelv a gazdasági témákról szóló kommunikációt szolgálja, amikor a nyelvhasználó az adekvát szóbeli vagy írásbeli kommunikációs szituációban a megfelelő struktúrákat és a megfelelő elemeket, a gazdasági szakkifejezéseket hatékonyan használja.

Borgulya (2001) szerint a gazdasági szakmai kommunikáció változásokon ment keresztül, és az alkalmazott nyelvészet területén még nem született olyan komplex elemzés, amely feltárná és összefüggéseiben mutatná be a jellemzőit. Ablonczyné (2003) értelmezésében a gazdasági szaknyelv

„... egy olyan feltárandó terület, amelyre az interdiszciplinaritás a jellemző. Figyelembe kell venni a kultúra, a szakma és a szaknyelv viszonyát és ezen tényezők közötti összefüggéseket. A szaknyelv a szakmai kommunikáció megvalósításának egyik eszköze.” (Ablonczyné, 2003: 142-143)

Megállapítja, hogy a sikeres szakmai kommunikációhoz a szituáció, téma, szándék és kommunikációs partner ismerete és figyelembe vétele szükséges. Szintén Ablonczyné (2006) fogalmazza meg, hogy szükség van a gazdasági szaknyelv folyamatos kutatására és az eredmények beépítésére az oktatásba, mivel a munkaerő-piaci elvárások is időről-időre változnak:

„A gazdasági szaknyelv oktatása új távlatokat nyit meg a szaknyelvet oktatók számára, amennyiben figyelembe veszi a gazdasági élet nyelvhasználati igényeit és a nyelvhasználat jellemzőit.” (Ablonczyné, 2006: 37)

Beier (1979) meghatározása alapján a szaknyelv a nyelvhasználat egyik komplex területe, amelynek a különböző szakmai helyzetek specifikumából következően belső tagozódása van. Hoffmann (1984) és Beier (1979) számára fontos megállapítás, hogy a szaknyelvet (elsősorban) szakemberek használják, tehát olyan szakmailag kompetens személyek, akik rendelkeznek az adott szakterülethez kapcsolódó „szakmai gondolkodásmóddal”. Használhatják laikusok is, de ebben az esetben valószínűsíthető, hogy már nem beszélhetünk „szakmai gondolkodásmódról” és a szakmai nyelv kifejezéseinek jelentése és precizitása is károsodhat. Ebben az esetben a kommunikáció csak felületesen ragadja meg a jelenségeket és folyamatokat, nem pedig azok lényegében. A laikus így nem magát az adott szaknyelvet, hanem annak csak elemeit használja. Tehát a szaknyelv mint a kommunikáció eszköze egy bizonyos szakterületen belüli szocializáció eredménye, amely nem választható el ezen szocializáció egyéb más eredményeitől.

A gazdasági szaknyelv is kötődik használójának szocializálódási módjához és fokához. Mivel a gazdasági szaknyelv használóinak különböző kommunikációs céljaik vannak, szocializációs szintjük sem egyforma és ezeken túlmenően saját személyes stílusuk van, ezért a gazdaság területén belül is a szaknyelv különböző megjelenési formáival találkozhatunk. A szakmán vagy adott szakterületen belüli szocializáció és a nyelvi kifejező eszközök sokfélesége, különbözősége is érvényesül, így tehát a gazdasági szaknyelven belül is különböző felhasználási területek léteznek, amelyekben csak közvetve találunk közös pontokat, így egy meghatározott területen meglévő nyelvi kompetencia nem feltétlenül felel meg egy más területen elvárt nyelvi kompetenciának. Egy idegen nyelvű levelezéssel is foglalkozó titkárnőnek más készségekkel és szakmai háttérrel kell rendelkeznie, illetve más helyzetekkel kell szembesülnie, mint egy ügyvezető igazgatónak, vagy egy asszisztensnek, aki pl. a külföldi vezető és a helyi munkaerő között közvetít.

A gazdasági szaknyelv Buhlmann és Fearn (2000) szerint gyűjtőfogalomnak tekinthető. Ide tartoznak azok a szaknyelvek, amelyeket különböző képzettségű és különböző tevékenységet végző, különböző kommunikációs célt és formát követő csoportok használnak olyan szakmai, illetve oktatási környezetben, amely valamiféleképpen a gazdasághoz kötődik. A gazdasági szaknyelven belül beszélhetünk kereskedelmi szaknyelvről, idegenforgalmi szaknyelvről, pénzügyi szaknyelvről stb. és ezeken belül is a specializálódás különböző fokai figyelhetők meg.

A Hoffmann (1984) által leírt szintek, fokozatok nem minden szaknyelv esetén figyelhetők meg, a rétegek nem mindig különülnek el egymástól egyértelműen. A gazdasági szaknyelv esetében a munkahelyi nyelvhasználatot tekintve a legfontosabb két terület a fogyasztás és az anyagi termelés nyelve, tehát a két legalacsonyabb absztrakciós fokkal rendelkező réteg. A gazdasági szaknyelvhasználatnál elsődleges az ügyféllel folytatott kommunikáció (Hoffmann modelljében: fogyasztás, mint nyelvhasználati környezet, az absztrakció foka: „nagyon alacsony”), az ún. B2B („business to business”) – tehát az üzleti partnerekkel folytatott – kommunikáció és a munkatársak közötti kommunikáció (anyagi termelés, mint nyelvhasználati környezet, az absztrakció foka: „alacsony”), a további absztrakciós fokok, például a „magas” (nyelvhasználati környezet: alkalmazott tudományok és technika) inkább a felsővezetők kommunikációjára és nyelvhasználatára jellemzőek. Kivételt képezhet a gazdasági felsőoktatási környezet, amikor a diákok a – magyar, vagy idegen nyelvű

képzés esetén az idegen nyelvű – előadásokon, szemináriumokon, valamint a nyelvórákon a „magas”, „nagyon magas” és esetleg a „legmagasabb” absztrakciós fokkal találkozhatnak.

Ablonczyné (2006) a gazdasági szaknyelv vertikális tagozódásának leírásakor szintén Hoffmann (1984) és Kurtán (2005)<sup>77</sup> felosztását vette figyelembe és a következő kritériumokat alkalmazta: az absztrakció foka, a nyelvi forma, a nyelvhasználati környezet és a kommunikáció résztvevői. Értelmezésében az absztrakció foka ötszintű lehet, a legmagasabbtól a nagyon alacsonyig terjed, a nyelvi forma a természetes, néhány szakszót alkalmazó, kötetlen mondatszerkesztésű nyelvtől egészen az elemek relációjának kifejezésére használt mesterséges nyelvi jelekig nyúlhat. A nyelvhasználati környezetben fokozatosan halad a gazdaság iránt érdeklődő laikusok nyelvhasználatától az elméleti közgazdaságtan nyelvhasználatáig, míg a kommunikáció résztvevőit tekintve nagyon alacsony absztrakciós fokon a gazdaság képviselői és az átlagpolgárok folytatnak kommunikációt, a legmagasabb fokon pedig elméleti közgazdaságtannal foglalkozó közgazdász professzorok. A gazdasági szaknyelvi kommunikáción belül Ablonczyné (2006) négy típust különböztet meg:

- azonos szakterületet képviselő szakemberek egymás közötti kommunikációja,
- különböző szakterületet képviselő szakemberek kommunikációja,
- azonos szakterületen belül különböző pozícióval és/vagy különböző szakmai és háttérismerettel rendelkezők kommunikációja,
- a szakember és a laikus közötti kommunikáció (részletesen Ablonczyné, 2006: 38 és 64).

#### **2.4.1.2. A Közös Európai Referenciakeret és a szakmai nyelvhasználat**

A Közös Európai Referenciakeret ugyan cselekvésközpontú megközelítést alkalmaz a nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvhasználat területén, és a nyelvi tevékenységeket reprezentáló nyelvi folyamatokat az élet különböző tartományaihoz tartozó témák és szövegek produkciójában és recepciójában fogalmazza meg (KER, 2002: 11), azonban a szintleírások nem alkalmazhatók egyértelműen közvetlenül szakmai nyelvhasználat és szaknyelvoktatás esetén. A szakmai (munkahelyi) nyelvhasználatra vonatkozó konkrét skálák ugyanis hiányoznak a Referenciakeretből.

---

<sup>77</sup> Hivatkozásként szerepel Ablonczyné (2006) munkájában: Kurtán, Zs. (2005): A szaknyelvek rétegződésének változata In: Dobos et al. (szerk): „*Mindent fordítunk és mindenki fordít*”. Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben. Bicske, SZAK Kiadó



A KER megalkotói a kutatási program során foglalkoztak a munkára vonatkozó szintleírásokkal is, azonban ezek mégis kimaradtak a Referenciakeretből, ahogyan a kihagyott kategóriák, szempontok közé tartozik még a „negatív fogalom” mellett a „szociokulturális kompetencia” is. A „munkára vonatkozó szintleírások” tevékenységei között szerepelt például a telefonálás, a formális prezentáció és a hivatalos levelezés is. A skála kihagyásának indoklásaként azt fogalmazták meg, hogy a kutatásban és a szintezésben résztvevő tanároknak – akik között ugyan felnőtt és szakoktatási szakemberek is helyet kaptak – találgatásba kellett bocsátkozniuk, mivel az ebbe a kategóriába tartozó tevékenységek a nyelvról közvetlenül nem figyelhetők meg. A szerzők szerint „a tanári értékelés esetében egyes kategóriák kevésbé bizonyultak sikeresnek, és azokat az eredmények helyességének biztosítása érdekében ki kellett hagyni az elemzésből”. (KER, 2002: 270)

A KER deklarált célja egyrészt, hogy megteremtse a nyelvvizsgák kölcsönös elismerésének szilárd alapját (KER, 2002: 7), azonban emellett közös alapot akar teremteni a nyelvi tantervek, tankönyvek, a célok, tartalmak és módszerek kidolgozásához is, segítségével a szakemberek „értékelhetik, kontextusba helyezhetik és másokkal koordinálhatják jelenlegi gyakorlatukat” (KER, 2002: 1) – akár a szakmai nyelvhasználat esetén is. A Referenciakeret közös alapként szolgáló funkciója Magyarországon elsősorban a nyelvvizsgáztatás területén valósult meg. A NYAT felhívása és a 95/2005 kormányrendelet 2. § 5. bekezdése és annak melléklete értelmében az összes magyarországi vizsgaközpontnak meg kell(ett) valósítania nyelvvizsgarendszerének a Közös Európai Referenciakeret (KER) skáláihoz való igazítását. A szakmai nyelvtudást mérő vizsgaközpontok a KER elsősorban általános nyelvre vonatkozó skálái miatt némileg hátrányba kerültek a harmonizációs folyamat során, azonban kutatásokkal bizonyíthatóan (Szőke, 2006a)<sup>78</sup> megállapítható, hogy a

---

<sup>78</sup> Szőke (2006a) a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ (BGF NYTK) 2004-ben megkezdett harmonizációs munkájának egy fázisát mutatta be. A német középfokú nyelvvizsga több szubjektív értékelésű vizsgafeladatának: az írásfeladatnak és a szóbeli vizsga feladatainak értékelése során tapasztalt nehézségekkel foglalkozott, amelyekből kiindulva a KER egyes skáláit szövegnyelvészeti szempontból megközelítve elemezte. Az ATLAS.ti szoftver segítségével elvégzett tartalomelemzés eredményeként arra a következtetésre jutott, hogy a B1 és B2 szintek egyértelműen elkülöníthetők az általa vizsgált – a vizsgázói teljesítmény értékelésekor problematikus – skálák esetében. Megállapította továbbá, hogy a szaknyelvi ismeretek megjelenése is bizonyos szintekhez köthető: a munkára, szakterületre, szakmára való utalás és így a szakmai nyelvhasználat a vizsgált skálákban elsősorban B2 szinten jelenik meg, bár B1 szinten is történik utalás a munkára, munkahelyi környezetre. Ez utóbbi tény azok véleményét támaszthatja alá, akik szerint a szaknyelvtanítás előfeltétele a megfelelő színvonalú általános nyelvismeret. (lásd 2.4.1.3. fejezet)

KER skálái alkalmasnak tekinthetők a szakmai nyelvvizsgán történő értékelésre is és mindig az adott vizsgarendszer specifikációja lehet a döntő a skálák értelmezésekor.

A Referenciakeret ugyanis érinti a szakmai nyelvhasználatot, a nyelvhasználat kontextusainak leírásában a szakmai tartomány is helyet kap, amelyre a KER a „Threshold Level 1990” alapján konkrét nyelvhasználati példákat is említ (részletesen KER, 2002: 68). A Referenciakeret összesen *négy* tágabb *tartományt* különböztet meg a nyelvtanulás és nyelvtanítás általános céljai szerint:

- a *személyest*, amely a magánembert, az otthoni életet, a családi kapcsolatokat és az egyén társasági tevékenységeit helyezi a középpontba,
- a *közéletit*, ahová társadalmi interakciók minden szokásos fajtáját, így a közéleti tevékenységen kívül az ügyintézkést is sorolja,
- a *szakmai*t, amely a nyelvhasználó munkájához/foglalkozásához kapcsolódik és „az egyénnek a hivatása közben kifejtett valamennyi tevékenységét felöleli” (KER, 2002: 19),
- valamint az *oktatásit*, amely az oktatásban való részvételére, a többnyire intézményesített tanulási/képzési kontextusokra vonatkozik, ahol bizonyos ismeretek vagy készségek elsajátítása a cél.

Természetesen ezek a tartományok nem izoláltan, egymástól különállóan vannak jelen, mivel sok helyzetben egyszerre több tartomány is megjelenhet, mint például a tanárok esetében, amikor a szakmai és oktatási tartomány jórészt egybeesik.

A „Nyelvhasználat külső kontextusa: leíró kategóriák” c. táblázat (KER, 2002: 60-61) szemlélteti a tartományokat és a hozzájuk kapcsolódó konkrét helyszíneket, személyeket, tárgyakat, eseményeket, műveleteket és szövegeket. A szakmai tartomány ebben a táblázatban éppen olyan kidolgozott, mint a többi három tartomány (6. táblázat). A kategóriákhoz tartozó leírások-címszavak azt mutatják, hogy a szakmai tartománynak ugyanolyan jelentőséget tulajdonítanak, mint az összes többinek. A szaknyelv tanításakor, a tananyagok összeállításakor a nyelvhasználat külső kontextusait tekintve a szakmai tartományt kell elsősorban figyelembe venni, azonban a nyelvtanároknak azt is tudniuk kell, mely egyéb tartományokban és milyen mértékben kell a nyelvhasználóknak cselekedniük és ezeknek a nyelvi tevékenységeknek a végrehajtásához milyen stratégiákra, általános és kommunikatív kompetenciákra lehet szükség. (A gazdasági szakmai nyelvhasználatra vonatkozó szükségletelemzéseket részletesen a 2.4.2.1. fejezet ismerteti.)

6. táblázat: *A szakmai tartomány egyes kategóriái –*  
Részlet a „A nyelvhasználat külső kontextusa: leíró kategóriák” c. táblázatból  
(KER, 2002: 60-61; 5. táblázat)

Tartomány	Helyszínek	Intézmények	Személyek	Tárgyak	Események	Műveletek	Szövegek
Szakmai	Iroda	Cégek	Munkáltatók/	Irodagépek	Értekezletek	Üzletvezetés	Üzleti levél
	Gyár	Multinacionális	munkavállalók	Ipari gépek	Álláskeresés	Ipari	Beszámoló,
	Műhely	társaságok	Vezetők	Ipari és	Fogadások	gazdálkodás	feljegyzés
	Kikötő,	Állami	Kollégák	kézműves	Konferenciák	Termelési	Biztonsági
	vasút	vállalatok	Beosztottak	eszközök	Szakmai	műveletek	szabályok
	Gazdaság	Szakszervezetek	Munkatársak		vásárok	Irodai	Használati
	Repülőtér		Ügyfelek		Konzultációk	ügyintézés	utasítások
	Áruház, üzlet		Vásárlók		Szezonvégi	Fuvarozás	Szabályzatok
	stb.		Portások,		kiadásítás	Eladási	Hirdetési
	Szolgáltatók		titkárnők		Munkahelyi	műveletek	anyagok
	Szálloda		Takarítók		balesetek	Eladás,	Feliratozás
	Közhivatalok				Munkahelyi	marketing	és
					viták	Számítógép- használat	csomagolás
						Karbantartás	Munkaköri leírás
							Plakátok, kiírások
							Névjegyek stb.

Mivel a Közös Európai Referenciakeretnek nemcsak a nyelvi teljesítmény értékelése a célja, hanem a tananyagok összeállításában, tankönyvek megalkotásában, nyelvoktatási programok, valamint az önálló tanulás tervezésében is alkalmazható, így a szaknyelvi kurzusok felépítése során is eredményesen használható – a konkrét szakmai nyelvhasználatra vonatkozó skálák hiányában is.<sup>79</sup> A KER szintleírásainak és kompetencia-meghatározásainak, valamint a nyelvhasználati igények megismeréséhez szükséges felmérések és szükségletelemzések eredményeinek együttes felhasználása lehetővé teheti a sikeres szaknyelvi kurzusok megtervezését is.

<sup>79</sup> A Közös Európai Referenciakeretből kiindulva Németországban elkészítették az „*Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar.*” című kiadványt, amelynek 2007-ben már a 3. (átdolgozott) kiadása jelent meg. A 18 oldalas broszúra, amely több szakmai cég és egyesület, illetve nyelvtudásméréssel foglalkozó intézmény nevéhez köthető, a KER leírásait a szakmai-munkahelyi nyelvhasználat kommunikációs szituációinak megfelelően fogalmazta át, bővítette ki. Így a négy alapkészségre vonatkozóan általános és részletes szintleírásokat ad közre. Azonban a kiadványból nem tudható meg, milyen empirikus kutatások előzték meg a konkrét skálák megfogalmazását. Hiányoznak az adatok a skálák megalkotásának folyamatával kapcsolatban, ami a szintleírások használatát némiképp bizonytalanná, kevésbé megalapozottnak tűnővé teszi.

#### 2.4.1.3. Szaknyelvoktatás

A szaknyelvoktatást – miként az idegennyelv-oktatást – több tényező is befolyásolhatja: a hagyományok, geopolitikai megfontolások, munkaerő-piaci követelmények, modernizációs folyamatok, valamint a szaktudományok, a nyelvtudomány, a neveléstudomány és fontos részterületeinek interdiszciplináris összefüggései (Kurtán, 2001b). Ebből következően a szaknyelvoktatásra a rugalmasság és a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység jellemző. A fentiek figyelembevételével és a szakmai nyelvhasználat értelmezéséből kiindulva

„... a szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási és -tanulási folyamat, amely rendelkezik az általános idegennyelv-oktatás specifikumaival. Emellett arra irányul, hogy segítse a tanulókat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg”. (Kurtán, 2003: 215)

Ablonczyné (2003) szerint:

„A szaknyelvi képzés összetett folyamat, ahol a képzés alanyait – a lehetőségekhez képest optimális körülmények között – a vevő, vagyis a gazdasági élet támasztotta igények szerint kell oktatni. Nem újfajta készségek kialakításáról van szó, hanem hangsúlyeltolódásról. A szakmai nyelvtudás akkor hasznos a társadalom szempontjából, ha piacképes”. (Ablonczyné, 2003: 144)

Kurtán és Silye (2006) a szaknyelvoktatás tantervi és módszertani eszközei között megkülönböztetik az alapképzés (BSc) és a mesterképzés (MSc) nyelvpedagógiai fókuszait. Az alapképzésben a következő szaknyelvi felkészítési célt fogalmazzák meg:

„A szaknyelvi képzés célja olyan, a gyakorlati nyelvhasználatban jártas, kommunikatív nyelvtudással és nyelvi kompetenciákkal rendelkező szakemberek képzése, akik a szakterületük alapszakain szerzett szakmai ismereteiket komplex szaknyelvi kompetenciáikkal összekapcsolva jól tájékozódnak a sok-kultúrájú munkaerő piacon, ismerik annak fontosabb általános és szakmához kötődő kommunikációs szabályait, szakmai ismereteiket idegen nyelvű munkahelyzetekben kreatívan és nyelvíleg hiteles formában alkalmazni tudják, vagy a piaci szereplők között akár írásban, akár szóban alapvető közvetítésre képesek. Alkalmassak továbbá arra, hogy megszerzett szaknyelvi kompetenciáikat továbbfejlesszék, nyelvtudásukat szakmai ismereteik gyarapításának szolgálatába állítsák.” (Kurtán – Silye, 2006: 37)

A mesterképzés céljait már egy magasabb szint jellemzi, az akadémiai készségek és az önképzés mellett a döntéshozói és közvetítői feladatok ellátása is szerepet kap a célok között:

„A szaknyelvi képzés célja, hogy szakmai háttérbe ágyazott magas szintű akadémiai és kommunikációs készségeket és jártasságot alakítson ki. A mesterképzésben résztvevő sajátítsa el és legyen képes alkalmazni a szaktárgyak idegen nyelven való tanulásához szükséges receptív és produktív tanulmányi nyelvi készségeket és stratégiákat. A végzettek legyenek képesek nyelvtanilag és szakmailag kifogástalan szaknyelvi írott és hangzó, célnyelvi és forrásnyelvi szövegeket megérteni és létrehozni, illetve szakmai és nyelvi ismereteik együttes alkalmazásával tudjanak a különböző kultúrájú szakmai környezetek között felelős döntéshozói, illetve közvetítői feladatokat ellátni. Legyenek birtokában a szakmájuk gyakorlásához szükséges professzionális, civilizációs, kulturaközi és informatikai háttérismereteknek; legyenek képesek idegen nyelvű hangzó és írott szakszövegeken a szakma gyakorlásához szükséges műveleteket elvégezni. A nyelvi felkészítés tegye lehetővé számukra a későbbi folyamatos szakmai és szaknyelvi önképzést és önfejlesztést éppen úgy, mint a tudományos képzésbe való bekapcsolódást” (Kurtán – Silye, 2006: 38)

A szaknyelvoktatás definícióját és a megfogalmazott – elsősorban az alapképzésre vonatkozó – célokat a *gazdasági szaknyelvre* vetítve mindez azt jelenti, hogy a *gazdasági szaknyelvoktatás* is rendelkezik az általános idegennyelv-oktatás specifikumaival, és emellett arra törekszik, hogy a nyelvtanulóknak kialakítsa azokat a kompetenciákat, amelyek a speciális gazdasági szituációkban az idegen nyelven folytatott alapvető szóbeli és írásbeli kommunikációhoz szükségesek. Célja, hogy a leendő gazdasági szakemberek szakmai ismereteiket a gazdasági szaknyelvi kompetenciákkal összekapcsolva eligazodjanak a munkaerő piacon, a gazdasági-üzleti kommunikáció szabályait ismerve szakmai ismereteiket idegen nyelvű közegben is alkalmazni tudják, és képesek legyenek szaknyelvi kompetenciájukat továbbfejleszteni, illetve szaknyelvtudásuk segítségével szakmai tudásukat bővíteni.

Buhlmann és Fearn (2000) szerint a gazdasági szaknyelvben (elméletileg) a nyelvi kompetencia általánosan egy magasabb nyelvi színvonalhoz köthető. Megállapításukat éppúgy érvényesnek tartják az írott szöveg értésére, mint a szóbeli és írásbeli szövegalkotásra, valamint a beszédértésre. Véleményük szerint a gazdasági szaknyelv tanítását célszerű akkor elkezdni, amikor az adott idegen nyelv főbb morfológiai és szintaktikai jelenségei már ismertek és nem okoznak különösebb problémát, mivel lexikai szempontból a gazdasági szaknyelv nagy kihívás, nagy feladat elé állítja a nyelvhasználót, amihez még bizonyos szintaktikai és szövegszerkezeti specifikumok is kapcsolódnak. Ugyanígy Kurtán (2003: 189) is megállapítja, hogy a szaknyelvet tanuló diáknak már megfelelő fokon ismerni kell az általános nyelvet. A magasabb nyelvi színvonal meglétét Bárdos (2005) is feltételezi, mivel a szaknyelvoktatást „mint tartalomközpontú nyelvtanítást nem célnyelvi

országokban” (Bárdos, 2005: 197) értelmezi. A tartalomközpontú nyelvtanítást „haladó vagy felsőfokú nyelvtanulásként” (Bárdos, 2005: 194) képzei el, tehát a tartalom szerepe véleménye szerint akkor kerül előtérbe, amikor a nyelvi jelenségek elsajátítása már egy bizonyos szinten (általában B2) megtörtént. (A tartalomközpontú nyelvtanításról részletesen lásd: 2.3.3.3.1. fejezet.)

Ugyanakkor Ablonczyné (2006) szerint magyarországi példák is alátámasztják a kezdő szaknyelvi kurzusok szükségességét és létjogosultságát a felsőoktatásban, amelyek új tananyagokat és új módszertani megközelítést feltételeznek. A kurzusok céljaként az üzleti életben szükséges szóbeli és írásbeli készségek kialakítását, a gazdasági szakmai szókincs megalapozást és az alapvető struktúrák elsajátítását határozza meg. A fenti magasabb nyelvi kompetenciákat feltételező megállapításoknak szintén ellentmond, de a kezdő kurzusok tervezését megkönnyítheti, hogy ma már léteznek olyan (elsősorban angol és német) nyelvkönyvek, amelyek a gazdasági szaknyelv elsajátítását már A1-A2 szinttől lehetővé teszik. Például: „Unternehmen Deutsch Grundkurs A1+A2”, „Market Leader Elementary” stb. A Közös Európai Referenciakeret útmutatásai alapján szintén elképzelhető, hogy a nyelvhasználónak nem kell minden készségét egyforma szinten használnia és fejlesztenie. Így lehetséges, hogy egy ügyfélszolgálati munkatárnak nincsen szüksége például magasabb szintű idegen nyelvi íráskészségre, csak beszédkészségre, ezért nyelvi kompetenciái csak az utóbbi területen érik el a nyelvi tevékenység megfelelő végrehajtásához szükséges (magasabb) szintet.

Mivel a „szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg” (Kurtán, 2003: 75), ezért a gazdasági szaknyelvvoktatásban is elengedhetetlen, hogy a tanulók ismerjék a gazdasághoz kapcsolódó szakmai szövegeket, azok típusát és műfaját, megértsék az írott és hallott szövegeket, és írott vagy hangzó szövegeket hozzanak létre. A gazdasági szaknyelvvoktatás során a tanulóknak a szakszövegekből kiindulva meg kell ismerkedniük a gazdasági életre jellemző nyelvi tevékenységekkel és feladatokkal, meg kell szerezniük az ezek elvégzéséhez és megoldásához szükséges készségeket és kompetenciákat.

Buhlmann és Fearn (2000) a gazdasági szaknyelv szövegfajtaát a négy csoportba osztják, amelyekből hiányzik a vállalat és ügyfél közötti kommunikáció. Ez a terület azonban túlnyomórészt megegyezik a vállalatok közötti kommunikáció szövegfajtaíval, így felosztásukat ezzel a kiegészítéssel bővítettem:

- A vállalatok közötti, valamint vállalat és ügyfél közötti kommunikáció:

levelek, faxok, e-mailek, telefonbeszélgetések, üzleti tárgyalások, számlák, szállítólevelek, nyomtatványok, reklámszövegek, prospektusok, szerződések stb.

- A vállalaton belüli kommunikáció:  
jelentések, elemzések, statisztikák, körlevelek, e-mailek, beszélgetések, telefonbeszélgetések, konferenciák, értekezletek stb.
- Általános információk:  
lexikonok, kézikönyvek, kommentárok, rendeletek, törvények, folyóiratok stb.
- Aktuális információk:  
újságok, folyóiratok, magazinok, gazdasági hírek ill. kommentárok a televízióban és a rádióban, reklámszövegek, éves jelentések stb. (Buhlmann – Fearn, 2000: 307 nyomán).

A szövegfajták és műfajok minden esetben egy adott (gazdasági szakmai) nyelvhasználati szituációhoz kötődnek, amelyben az egyes szövegeket érteni-értelmezni kell, illetve meg kell alkotni ezeket. A szaknyelvoktatás során célszerű a leendő nyelvhasználókat szinte mindegyik jellemző szövegfajtajával megismertetni, de mindig a szint- és igényfelmérés eredménye dönti el, hogy mely szövegfajtákra és kommunikációs szituációkra kell a hangsúlyt helyezni. Az írásproduktiót tekintve azonban elsősorban a vállalaton belüli és a vállalatok közötti, valamint a vállalat és az ügyfél közötti kommunikáció szövegtípusaira célszerű koncentrálni. (A szövegtípusok, műfajok és tevékenységek részletes leírását lásd a 2.4.3.1. fejezetben.)

Az Ablonczyné (2003) által hangsúlyozott „piacképes nyelvtudáshoz” elengedhetetlen, a gazdaságra jellemző specifikus követelményeket és igényeket, a nyelvhasználatához is szükséges készségeket és kompetenciákat leginkább a szükségletelemzések segítségével lehet felmérni. A szükségletelemzések lehetővé teszik a szaknyelvhasználati tevékenységek jellemzőinek megismerését és rendszerezését, az oktatás távlati és közvetlen céljainak, feladatainak és követelményrendszerének, illetve a szaknyelvoktatás tartalmának meghatározását.

## **2.4.2. Az íráskészség szerepe a gazdasági szaknyelvhasználatban: felmérések és szükségletelemzések eredményei**

### **2.4.2.1. A szükségletelemzések szerepe a szaknyelvoktatásban**

Kurtán (2001a) szerint

„... a nyelvoktatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, mire lesz a nyelvtanulónak

vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatának szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják.” (Kurtán, 2001a: 70)

A szaknyelvoktatásban a specifikus szakmai nyelvhasználati szituációt figyelembe véve elmondhatjuk szintén Kurtán (2003) nyomán, hogy a szükségletelemzés megalapozza a szaknyelvoktatás tervezésének, megvalósításának és értékelésének folyamatát, ennek során felmérjük a társadalmi, illetve egyéni, valamint a távlati és közvetlen nyelvhasználati igényeket, és fontossági sorrendet állapíthatunk meg közöttük. Az elemzés kiterjedhet a kommunikációs helyzetre, az üzenetváltás kontextusára, a kommunikációs célokra, formákra és az elérendő szintekre. Segítségével meghatározhatjuk a nyelvtanulás és a nyelvtanítás céljait, tartalmát, feladatait és követelményeit, valamint értékeléskor a szükségletelemzés viszonyítási alapként szolgálhat. A szaknyelvoktatásban a szükségletelemzésnek különböző típusai léteznek: a célnyelvhasználati szituáció elemzése; nyelvhasználati kontextuselemzés; nyelvtanulási szituáció elemzése; hiányok felmérése és kiküszöbölésükhöz szükséges feltételek számbavétele; országos szaknyelvoktatási szükségletelemzés. (részletesen Kurtán, 2003: 198-206)

A szükségletelemzési modellek és leírások közül nagy jelentőséggel bír West (1997) tanulmánya, amelynek fő gondolata, hogy ugyan egyetértés uralkodik abban, hogy a szaknyelvi kurzusok tervezésének első, fontos lépése a szükségletelemzés elvégzése, mégsem születtek ezen a területen új, meghatározó munkák Munby (1978) átfogó szükségletelemzési modellje óta. West (1997) szintén öt koncepciót különböztet meg a szükségletelemzések fejlődése („evolution of needs analysis”) során: a cél-szituáció elemzését („target-situation analysis”), hiányok felmérését („deficiency analysis”), stratégiák elemzését („strategy analysis”), az eszközök/tanulási környezet elemzését („means analysis”) és az országos szükségletelemzést („language audits”). A Kurtán (2003) és West (1997) által felvázolt kategóriák között nyilvánvaló átfedések vannak. West (1997) a fentiekén kívül megfogalmazza még a jó szükségletelemzés folyamatához szükséges kritériumokat („Requirements of a Good Needs Analysis Procedure”) és ismerteti a szükségletelemzések jelenlegi megközelítéseit: megadott kurzus-választási lehetőségek alapján történő szükségletelemzés („set-menu needs analysis”), számítógép-alapú szükségletelemzés („computer-based needs analysis”).



Munby (1978) szükségletelemzési modellje West és Kurtán esetében is hivatkozási alapként szolgál, mivel ez az első olyan átfogó mű a szükségletelemzések témakörében, amely szociolingvisztikai szempontokat is figyelembe vett és a tantervet közvetlenül a kommunikatív nyelvhasználati igényekre alapozhatónak írja le. A kommunikációs szituáció komponensei szerinti, részletes taxonómiát állít fel a nyelvi készségek, és mikrokészségek és a nyelvi attitűdök területén utalva a nyelvi készségek eltérő szintű használatára és az egyes kommunikációs helyzetekben előforduló nyelvhasználati különbségekre is.

A szükségletelemzések elvégzése tehát az első lépések egyike a sikeres szaknyelvi kurzusok megtervezésekor, az eredmények pontos elemzése és értékelése jelenti a kiindulási pontot a szaknyelvoktatás céljainak és tartalmának meghatározásakor. A továbbiakban néhány konkrét, európai és magyarországi felmérés és szükségletelemzés bemutatása következik, amelyek eredményei a szaknyelvoktatásban hasznosíthatók lehetnek, illetve kifejezetten a gazdasági szakmai nyelvhasználat feltérképezése céljával készültek.

#### **2.4.2.2. Átfogó európai és magyarországi felmérések**

Az Eurobarometer 2006-ban publikált, az EU felnőtt lakossága körében végzett felmérése az idegennyelv-tudásra, a beszélt nyelvek számára és arányára, a nyelvhasználati szituációkra és célokra, valamint a nyelvtanulás céljaira, helyére, idejére és egyéb körülményeire irányult (A dokumentum magyar összefoglalásának címe: „Az európaiak és nyelveik”, eredeti cím: *Europeans and their Languages*). Az alábbiakban a legfontosabb adatok és a szakmai nyelvhasználat szempontjából releváns eredmények ismertetésére kerül sor, külön kiemelve a magyarországi adatokat.

Az elemzés eredménye szerint az uniós polgárok 56%-a beszél minimum egy idegen nyelvet társalgási szinten. A magyar adatok ezen a területen más képet mutatnak, a helyzet fordított: a legalább egy idegen nyelvet ismerők aránya elmarad a fenti adattól, csak 42%-ot tesz ki. Az idegen nyelvet nem beszélők aránya 58%-ot ér el, ez EU szinten nagyfokú lemaradást jelent, hiszen ezen a listán Magyarország mögött csak olyan országok (Anglia, Írország és Olaszország) szerepelnek, amelyek lakosai anyanyelvük státusza miatt nem „kényszerülnek” idegen nyelvek tanulására. A beszélt idegen nyelvek megoszlása az EU-ban: az angol nyelvet a válaszadók 38%-a beszéli, a németet és a franciát 14-14%-uk, az első öt nyelv közé még a spanyol – és

először 2006-ban – az orosz nyelv került be (6-6%). Magyarországon 2005-ben a lakosság 25%-a a német nyelvet, 23%-a pedig az angol nyelvet beszélte.

Az öt leginkább beszélt nyelv esetén a válaszadók többsége jónak és nagyon jónak ítélte meg nyelvi készségeit, amelyeket az angol nyelv használatában tartanak a legjobbnak, ezt követi a német, majd az orosz, a francia és a spanyol nyelv.

Figyelemre méltó, hogy az EU polgárainak 47%-a használja az idegen nyelvet majdnem minden nap, az öt nyelv sorrendjében ezen a téren némi változás figyelhető meg: az angolt 31%, a németet és a spanyolt 22-22%, az orosz 16% és a franciát 13%-uk használja szinte naponta.

A gazdasági szaknyelv szempontjából fontos tény, hogy az *üzleti és munkavégzési célú nyelvhasználat* a 2001-es Eurobarometer felmérés adataihoz képest nőtt<sup>80</sup>. Az EU polgárai ugyan még mindig turisztikai célokra használják elsősorban az idegen nyelvet, de nőtt a nyelvhasználat a munkahelyi (telefonon történő vagy személyes) társalgás (21% → 25%), a munkavégzéskor történő olvasás (13% → 16%), a hivatalos levelek, e-mailek írása munkavégzés közben (11% → 15%) és az üzleti utak (8% → 10%) területén (1. melléklet, 1. ábra; a négy terület nyíllal jelölve). A magyarországi adatok ezen a négy területen – munkahelyi (telefonon történő vagy személyes) társalgás: 13%, munkavégzéskor történő olvasás: 5%, hivatalos levelek, e-mailek írása munkavégzés közben: 7% és az üzleti utak: 8% – az EU-átlag alatt maradnak. (Eurobarometer, 2006: 171)

A fentihez hasonló képet mutatnak a nyelvtanulás céljait kutató kérdésre adott válaszok abban a tekintetben, hogy 2001-hez képest nőtt azon válaszadók száma, akik valamilyen munkával kapcsolatos célból tanulnának idegen nyelv(ek)et. A munkavégzés során történő nyelvhasználat 37%-os, a külföldi munkavégzéshez kapcsolódó 27%-os és a jobb munkához való jutás 23%-os eredménye azt mutatja, hogy a szakmai nyelvhasználatot sem lehet a nyelvtanulás céljai közül kizárni (1. melléklet, 2. ábra; a három terület nyíllal jelölve)<sup>81</sup>. E három adat magyarországi

<sup>80</sup> A 2001-ben készült felmérés csak az Európai Unió akkori 15 államára terjedt ki, a 2005. évi, 2006. februárban publikált eredmények már az akkor 25 tagállamot számláló Unióra vonatkozó adatokat tartalmazták. A 2005. évi adatok kettébontása régi és új tagállamokra egyértelműen azt mutatja, hogy a munkahelyi, üzleti nyelvhasználat négy területén a régi tagállamok lakosai aktívabbak, mint az új tagállamok polgárai. (Eurobarometer, 2006: 20)

<sup>81</sup> Az új és a régi tagállamok közötti összehasonlítás ebben az esetben fordított eredményt hozott, az új tagállamok polgárai nagyobb arányban jelölték meg a munkavégzéshez, munkalehetőséghez kapcsolódó válaszokat, mint a régi tagállamok lakosai. Ez alól csak a munkavégzés közben történő nyelvhasználat a kivétel, ahol hasonló eredmények születtek. (régi tagállamok: 33%, új tagállamok: 31%)

megoszlása a következő: munkavégzés során történő nyelvhasználat miatt tanulna a válaszadók 31%-a, külföldi munka miatt 21%-uk és a jobb munkalehetőség miatt 23%-uk. (Eurobarometer, 2006: 106)

A megkérdezett európaiak jelentős része, 73%-a gondolja, hogy a fiataloknak a jobb munkalehetőségek miatt kellene nyelvet tanulniuk. Az egyes országokra levetítve is egységesen ez a meggyőződés áll az első helyen, a görögök 92%-kal vezetik ezt a listát, míg az utolsó helyen a britek állnak 55%-os értékkel. A magyar válaszadók 70%-os arányban jelölték meg ezt a lehetőséget. (Eurobarometer, 2006: 103)

Utóbbi adatok a szaknyelvoktatás számára is jelentőséggel bírnak, mivel egy Európai Bizottság számára készült jelentés (2003) szerint az Európai Unió legtöbb országában a közoktatás nem tud megfelelő idegen nyelvi képzést biztosítani ahhoz, hogy a tanulók magas szinten sajátítsák el a produktív nyelvi kompetenciákat, és képesek legyenek az önálló nyelvhasználatra. Kurtán és Silye (2006) megállapítása alapján:

„... a közoktatás egy bizonyos határon túl nem képes hatékonyan részt venni a fiatal munkaerő idegen nyelvi és interkulturális kulcskompetenciáinak kialakításában, azaz egy határon túl illetékessége megszűnik, és nem tud kellő hatékonysággal hozzájárulni a munkaerő nemzetközi versenyképességének biztosításához. Kulcsfontosságú szerep hárul ezért a közoktatásra épülő, a soknyelvű munkaerőpiac igényeit kielégítő célorientált szaknyelvi felkészítésre, végső soron a nyelvnek a szakmai tartalomba való integrálására a felsőoktatásban.” (Kurtán-Silye, 2006: 6)

Csapó (2001) az SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében 2000 tavaszán országos reprezentatív mintán végzett átfogó felmérést a nyelvtanulás és nyelvtudás vizsgálatára a közoktatási intézményekben. A kutatás során az idegen nyelvi teljesítményen túl vizsgálták a tanulók általános gondolkodási képességeit, családi háttérét, a nyelvtanulással kapcsolatos motivációit, attitűdjeit és énképét is. A felmérés célja az volt, hogy átfogó képet kapjanak az idegen nyelvek magyarországi oktatásának helyzetéről, a tanulók nyelvtudásáról és a nyelvtudást meghatározó tényezőkről. A vizsgálatba bevont általános és középiskolákban 6., 8. és a 10. évfolyamokon angol vagy német nyelvet tanuló diákokat kérdeztek meg. A nyelvi készségeket külön erre a célra kifejlesztett tesztekkel mérték fel.

Az eredmények némileg ellentmondásban állnak a Bizottság számára készült jelentésben foglaltakkal, mivel a diákok többsége „a tantervekben és követelményekben az adott korosztályok számára megfogalmazott célokkal

összemérhető színvonalon elsajátított legalább egy idegen nyelvet” (Csapó, 2001: 35). Míg korábban általánosan elterjedt jelenség volt, hogy az akár több éves nyelvtanulás nem realizálódott még a minimálisnak mondható nyelvi kompetencia kifejlődésében sem, napjainkra ez a jelenség már egyre kevésbé jellemző. Azonban a fejlődés nem mondható az egész országban egységesen meglévőnek, több tényező is befolyásolhatja a különbségek kialakulását. (részletesen Csapó, 2001)

A tanulók tehát talán átlagosan egyre jobb nyelvtudás-szinttel kapcsolódnak be a felsőoktatási intézményekben a szaknyelvoktatásba, azonban valószínűsíthető, hogy tudásuk nem homogén, és a szakmai tartalommal a középiskolai nyelvrórákon csak elvétve találkoznak. Kivételt a szakképző iskolák két tannyelvű osztályaiban tanuló diákok jelenthetnek. A szaknyelvoktatás feladata tehát a hallgatók nyelvtudás-szintjének megfelelő és szakmai tartalommal is megtöltött kurzusok kialakítása.

#### **2.4.2.3. Munkáltatói elvárások a készségek és kompetenciák területén**

Az Oktatási Minisztérium megbízásából 2001-ben készült egy felmérés, amely az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigényeket térképezte fel (Komor, 2001). A kutatás céljaként a hazai, gazdaságilag sikeres vállalatok munkavállalókkal szembeni kompetencia elvárásainak felmérését jelölték meg annak érdekében, hogy „az iskolarendszerű képzés és a munkaerőpiaci elvárás egymáshoz közelítése adatokon alapuló értelmezést nyerjen”. (Komor, 2001: 1)

A munkacsoport szükségesnek tartotta, hogy

„... az oktatás-képzési ágazat naprakész visszajelzéseket kapjon a munkaerőpiaci humán erőforrás-igényekről – azon belül a munkaerővel szemben támasztott készségigényekről is –, és a visszajelzések alapján rugalmasan tudjon azokhoz alkalmazkodni”. (Komor, 2001: 27)

A felmérést végzők úgy vélik, hogy nincs rendszeres adatgyűjtés, amely a munkavállalók számára szükséges kompetenciák feltárására irányulna, valamint a rendelkezésre álló adatokat, információkat az oktatás nem tudja kellőképpen hasznosítani, az oktatás tartalmaként megjeleníteni és ezeket „tervekké, tematikává, intézményi feladattá konvertálni” (Komor, 2001: 14).

A kutatók különböző szakirodalmi források alapján összeállítottak egy kompetencia rendszert, amely az általános szellemi képességeket; a fizikai és akció-képességeket; a munkavégzési, technikai képességeket; a munkavégzés minőségét befolyásoló képességeket; a szakmai képességeket; kommunikációs képességeket; az eredményességet segítő személyi tulajdonságokat; a szociális képességeket; az

etikával összefüggő képességeket és a vezetési képességeket tartalmazta és bontotta összesen 99 tulajdonságra<sup>82</sup> (részletesen Komor, 2001: 18). A kérdőívet a fenti kompetencia rendszer, valamint az EU kompetencia listájának figyelembe vételével alakították ki.

A felmérés különböző statisztikai módszerekkel próbálta leírni azokat a képességeket, készségeket és kompetenciákat, amelyek a munkavégzéshez szükségesek. Az országos mintát alkotó 206 vállalat szerint a 12 legfontosabb munkavállalói „erény”: a teljesítőképesség, megbízhatóság, pontosság, munkához való hozzáállás, logikus gondolkodás, utasítások megértésének képessége, terhelhetőség, stressztűrés, információfeldolgozás képessége, szakmai ismeret, döntési képesség és eredményközpontú szemlélet. Elgondolkodtató, hogy az idegennyelv-ismeret nem került a 12 legfontosabb képesség, készség, kompetencia közé, valamint hogy a „kultúrák közötti különbségek észrevétele”, azaz az interkulturális kompetencia, amelyet más felmérések kulcsfontosságúnak tartanak, a megkérdezett vállalatok szerint a 12 legkevésbé fontos elvárás közé tartozik.

A 2001-es kutatás eredményeinek ellentmondó következtetéseket vont le az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., OFIK és az Universitas Press Felsőoktatás-kutató Műhely 2008-ban, diplomás állásokat kínáló hirdetések elemzése során (Kiss, 2008). 2007 májusa és 2008 májusa között néhány nagyobb elektronikus álláskereső oldalon és írott médiumban több mint 5000 álláshirdetést vizsgáltak meg. A gazdaságtudományi és a műszaki képzési területről származó hirdetések alkották a minta kb. 59%-át (gazdaságtudományi = kb. 32%, műszaki = kb. 27%). A hirdetések nagy részét (kb. 45%) multinacionális vállalatok és hazai nagyvállalatok adták fel, míg a területi elhelyezkedést illetően a budapesti székhelyű cégek dominanciája (kb. 41%) volt megfigyelhető. A megjelent hirdetések több mint negyede a szolgáltatói szektorhoz kapcsolódott, a pénzügyi szektort is beleértve.

A hirdetésekben egyértelműen kiderül, hogy a diplomás munkakörök betöltéséhez elengedhetetlen az idegen nyelv ismerete. A hirdetések 61%-nál legalább egy, 14%-ban pedig két nyelv – tárgyalóképes – ismerete szükséges az állás betöltéséhez. Az angol nyelv prioritása egyértelmű: kb. 56%-ban ennek ismeretét várják el a munkáltatók első vagy második nyelvként. A második helyen a német

---

<sup>82</sup> A tanulmány részletesen ismerteti a kompetencia kutatások releváns szakirodalmát, definiálja a képesség, készség, kompetencia fogalmát, azonban a felállított kompetencia rendszerben szereplő képességeket, készségeket és kompetenciákat néhány helyen kompetenciának (pl. 19. oldal), másutt pedig tulajdonságnak (pl. 37. oldal) nevezi.

nyelv áll, a hirdető 15%-a vár el a pályázótól német nyelvtudást – ez az angol nyelvhez képest nagy elmaradást jelent. Az egyéb említett idegen nyelvek aránya nem éri el az 1%-ot.

A hirdető vállalatok a nyelvismereten kívül egyéb készségeket, képességeket és jártasságokat is fontosnak tartanak a munkavégzésben: a nyitottság, tolerancia, pontosság és lojalitás mellett relevánsnak ítélik – többek között – a kommunikációs készséget, az adminisztratív képességet, az íráskészséget, a problémamegoldó készséget és a számítógépes ismereteket is. A szerző szerint:

„Nem feltétlenül érdemes túlbecsülni ezen elvárások jelentőségét, inkább egyfajta általános képet kaphatunk általuk arról, milyenek is képzeletben a munkáltatói szektor az ideális munkavállalót.” (Kiss, 2008)

A munkaerőpiac pályakezdőkkel kapcsolatos elvárásait fogalmazta meg a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara felmérése (Szilágyi, 2003) is, amely azt mutatja, hogy a cégek csak a közepesnél valamivel magasabb mértékben elégedettek a hozzájuk kerülő frissdiplomások gyakorlati felkészültségével, számítógépes, műszaki és gazdasági ismereteivel, számolás-, beszéd-, írás- és együttműködési készségükkel, idegennyelv-tudásukkal, munkakultúrájukkal, munkafegyelmeikkel és önálló munkavégzésükkel. A problémák fontossági sorrendjében első helyen áll a diplomások körében az idegennyelv-tudás hiánya, amelyet az önálló munkavégzés képességének és a számítógépes ismereteknek a hiánya követ.

#### **2.4.2.4. Felmérések a szakmai nyelvhasználat és a szaknyelvoktatás<sup>83</sup> területén**

A hazai szaknyelvoktatás képviselői közül az utóbbi években többen is vállalkoztak szükségletelemzések elvégzésére. Feketéné Silye 2000-ben, a British Council koordinálásában az angol szaknyelvoktatást, valamint annak felhasználói megítélését,

---

<sup>83</sup> Magyarországon a legutóbbi országos szaknyelvoktatási felmérést, amely nemcsak az üzleti élet szereplőire terjedt ki, hanem a szaknyelvoktatásban résztvevő diákok és tanárok körére is, 1993-ban publikálták. (Teemant et al. 1993). Az átfogó, több szakterületet is lefedő felmérés eredményei a különböző publikációk és hivatkozások miatt széles körben ismertek, ezért jelen dolgozatban nem kerülnek ismertetésre. A felmérés minden szempontból fontos és jelentős eredményeket hozott, azonban a megkérdés (1991-1992) és a publikáció megjelenése (1993) óta történt globális gazdasági és felsőoktatásbeli változások indokolták tényleg egy újabb, hasonlóan széles bázisból merítő elemzés elvégzését. (Teemant, A. – Varga, Zs. – Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciójára.) Nem ismertetjük a dolgozat azon angolnyelv-használatra (Major, 2000), illetve németnyelv-tanításra (Einhorn, 2001) fókuszáló felméréseit sem, amelyek a középfokú végzettséggel rendelkezők (angol) nyelvtudásával kapcsolatos munkáltatói elvárásokat, illetve a szakképző iskolák (német) nyelvoktatási gyakorlatát mutatják be. Ezek célcsoportja a középfokú oktatásból kerül ki, dolgozatom célja azonban a felsőfokú intézményekben folyó szaknyelvoktatás egyik szegmensének feltárása-leírása.

a felsőfokú szaknyelvoktatással szembeni elvárásokat, a pályakezdő diplomás munkavállalók, valamint a munkaadók nyelvtudással való elégedettségét és a nyelvhasználati szükségleteket vizsgálta, a kutatás részeredményeit több publikációban is ismertette. (Feketéné S., 2002a, 2002b és 2003, valamint Kurtán – Silye, 2006) A felmérésben a gazdasági szférában dolgozó, fiatal, diplomás munkavállalók és a munkaadók mellett a szakmai felsőoktatásban szaknyelvet oktató angol nyelvtanárok kérdőíves megkérdezésére került sor.

A nyelv- és készségfejlesztéssel kapcsolatban eltérések tapasztalhatók a nyelvtanárok megítélése és a munkavállalók elégedettsége között. A munkavállalók szinte fele összességében elégedett volt a képzéssel, az egyes készségek<sup>84</sup> megítélése között sem mutatkozik nagy különbség. A legkevésbé az interkulturális<sup>85</sup> kommunikációs készségek és a nyelvismeret (szókincs és nyelvtan) fejlesztésével voltak elégedettek a pályakezdők, leginkább pedig beszédképességük fejlesztését érezték megfelelőnek.

A nyelvtanári megítélésben az összes megadott készség 90% feletti fontossági értéket mutat, eltérések csak a fontos és az elengedhetetlen kategóriák között figyelhetők meg. Az interkulturális kommunikációs készségek és a professzionális nyelvi készségek fejlesztését a megkérdezett munkavállalók nagyobb része kevésnek ítélte, pedig a nyelvtanárok a két területet 100%-ban, illetve 93,3%-ban – ez utóbbi a legalacsonyabb érték – tartják fontosnak/elengedhetetlennek. Azonban 37%-uk az interkulturális kommunikációs készségeket „csak” fontosnak, de nem elengedhetetlennek tartja, a professzionális nyelvi készségek fejlesztése pedig véleményük szerint inkább fontos (50%), mint elengedhetetlen (43,3%).

Az íráskészségre fókuszálva kitűnik, hogy a tanárok a készséget inkább fontosnak, mint elengedhetetlennek ítélik, a pályakezdők 45%-a viszont több felkészítést várt volna el ezen a területen. (Feketéné S., 2002b) Ez utóbbi eredmény a professzionális nyelvi készségek és az interkulturális kommunikációs készségek

---

<sup>84</sup> Feketéné S. (2002a, 2002b, 2003) a négy nyelvi alapkészséget (hallás utáni értés, olvasási készségek, íráskészség, beszédképesség) kiegészítette még további kategóriákkal: nyelvismeret (szókincs, nyelvtan), professzionális nyelvi készségek és interkulturális kommunikációs készségek. A két utóbbi kategória közül az elsőbe sorolta a szakmai előadások tartását, szakmai feljegyzések, jelentések készítését, a részvételt üzleti/szakmai megbeszéléseken, a részvételt üzleti tárgyalásokon, valamint a munkával kapcsolatos szervezési és operatív feladatok végzését. A második kategória a szakmai dokumentumok fordítását, szakmai megbeszélések tolmácsolását, a napi társalgást munkatársakkal, telefonálást, levelek/faxok írását/olvasását és az elektronikus kommunikációt tartalmazza.

<sup>85</sup> A készségcsoport a publikációkban „interkulturális”, illetve „kulturaközi” kommunikációs készség néven is szerepel.

kategóriákba tartozó írástevékenységeket is figyelembe véve az írásprodukciónak a szaknyelvoktatásban betöltött szerepéről való gondolkodás felülvizsgálatát teszi szükségessé.

A fenti megállapítást alátámasztja a felmérés más részeredményeit publikáló tanulmány (Silye, 2003) is, amely a munkavállalók és a nyelvtanárok az angol nyelv egyes napi munkatevékenységei során történő használatának gyakoriságáról alkotott véleményét mutatja be. A munkavállalók a professzionális nyelvi készségek és az interkulturális kommunikációs készségek körébe tartozó tevékenységek közül a leggyakoribbnak az elektronikus kommunikációt tartják, amelyet a telefonálás; a levelek és faxok írása/olvasása; szakmai feljegyzések, jelentések készítése és a munkával kapcsolatos szervezési és operatív feladatok végzése követ. A tanárok véleménye szerint szintén ezen öt tevékenység a leggyakoribb a napi munkavégzés során, csak a sorrendben mutatkozik változás: a levelek és faxok írása/olvasása megelőzi a telefonálást. Megemlítendő, hogy a két csoport az egyes tevékenységeket nem egyforma arányban említi, a tanárok szinte minden esetben nagyobb százalékban tartják gyakorinak az adott tevékenységet. Az elemzés összegzéseként Silye (2003) megállapítja, hogy a munkavállalók megítélése közvetve igazolja a tanári felkészítést, mivel a vélemények között többnyire egyezés figyelhető meg. A munkavállalók az angol nyelvet leginkább az elektronikus kommunikációban használják, és gyakran van szükségük angol nyelvhasználatra az írott vagy verbális kommunikációban. Többször végeznek fordítási tevékenységet, mint azt a tanárok említik, és kevesebbszer tartanak szakmai előadásokat, vagy vezetnek üzleti tárgyalásokat angol nyelven, mint azt tanárok vélik.

Az íráskészség fejlesztése szempontjából szintén fontos eredményeket mutat a felmérés ezen része, mivel megállapítható, hogy a munkahelyi, szakmai (angol) nyelvhasználat négy leggyakoribb tevékenységéből három valamilyen írásbeli produktív feladatot jelent. Az eredményeket a munkavállalók fent ismertetett elégedettségével összevetve leszögezhető, hogy az íráskészség fejlesztésére a szaknyelvoktatás folyamán nagy hangsúlyt kell fektetni.

Silye a kutatás egészére vonatkozó általános megállapításait a szakmai nyelvhasználattal kapcsolatos elvárások, valamint a szaknyelvoktatás feladatainak területén is megfogalmazta. (Kurtán – Silye, 2006) Az eredményekből egyértelműen kiderült, hogy a vizsgált három csoport nyelvhasználati szükségletekről alkotott véleménye több helyen eltérő képet mutat. A munkavállalók csak részben elégedettek



nyelvtudásukkal, a különösen fontosnak tartott professzionális nyelvi készségek és az interkulturális kommunikációs készségek terén hiányosnak tartják felkészültségüket. A munkaadók és munkavállalók a gyakorlatban jól és kreatívan használható nyelvtudást várnak el, amelyet a szaknyelvoktatás – ma még – nem megfelelő mértékben tud biztosítani számukra, éppen ezért a szaknyelvi felkészítés változtatásokra szorul. (részletesen: Kurtán – Silye, 2006: 7-8)

A Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar (BGF KVIFK) Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének munkatársai<sup>86</sup> két átfogó felmérést is végeztek 2004-2005-ben. Első kutatásuk az idegennyelv-használatot kívánta feltérképezni a KVIFK szakirányaihoz kapcsolódó szakmákban, míg a második a BGF hallgatóinak nyelvoktatással kapcsolatos tapasztalatira és elvárásaira irányult. A kutatások részeredményeit több publikációban jelentették meg (Dévény – Szőke, 2007a, Dévény – Szőke, 2007b, valamint Dévény – Szőke, 2008).

A 98 vállalatot felölélő szükségletelemzésben magyar és külföldi tulajdonú, különböző nagyságú és tevékenységi körű cégek töltötték ki a korábbi kutatások tapasztalatait is figyelembe véve összeállított kérdőívet. A kutató team 15 munkaterületen vizsgálta az idegennyelv-használatot. Az eredmények szerint több mint két idegen nyelv ismerete szükséges az értékesítés/marketing és a felső szintű vezetés területén, az ügyfél/vendégszolgálat; a titkárság, iroda; a PR és kommunikáció és a középvezetői munkakörök nyelvigénye pedig közelíti a két nyelv ismeretéhez. Az egyes nyelvek fontosságát tekintve egyértelmű az angol nyelv dominanciája, amelyre elsősorban a felső szintű vezetőknek és az értékesítés/marketing területén dolgozóknak van szükségük, de fontos még az ügyfél/vendégszolgálat, a PR és kommunikáció, a titkárság/iroda és a középvezetők munkájában is. Jelentősnek mondható még a németnyelv-használat is, amely azonban csak a fent említett első hat munkakörben haladja meg a kevésbé fontos kategóriát.

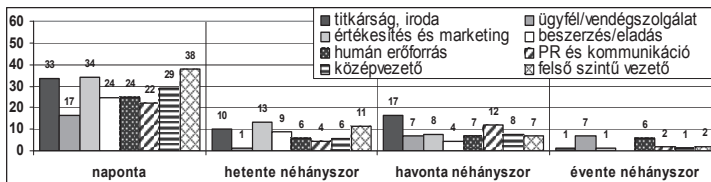
A kutató team 24 idegen nyelvi tevékenységet adott meg, amelyekről feltételezhető volt, hogy gyakran előfordulnak a különböző munkakörökben és ezen tevékenységek használatának gyakoriságát mérte fel a 15 munkaterületen. Az összegyűjtött tevékenységek a szakmai nyelvhasználat széles területét fedik le, egy

---

<sup>86</sup> A kutatócsoport tagjai: Dévény Ágnes, Kovátsné Loch Ágnes, Szendrői Ildikó, Szilágyi Anikó és Szőke Andrea. A diákok körében végzett felmérés kérdőívének összeállításában az említetteken kívül közreműködött még Biróné Udvari Katalin és Jármay Erzsébet. A kutatás vezetője mindkét esetben Dévény Ágnes volt.

részük a Silye (2003) által felállított professzionális nyelvi készségek és az interkulturális kommunikációs készségek kategóriákba is beleillik. A nyolc munkaterületet és hat idegen nyelvi tevékenységet bemutató eredmények szerint az értékesítés/marketing és a felső szintű vezetés területén dolgozók nagy része naponta olvas idegen nyelvű szakirodalmat, szaksajtót és internetet, kér vagy ad információt telefonon idegen nyelven, valamint használja munkanyelvként az idegen nyelvet. Gyakori ebben a körben a szóbeli információk közvetítése idegen nyelvről magyar nyelvre. A titkársági és irodai dolgozók számára szintén fontos a telefonálás, az idegen nyelv munkanyelvként történő használata, amit kiegészít az idegen nyelvű hivatalos levelezés. Ugyanakkor a felső- és középszintű vezetők körében sem elhanyagolható az utóbbi tevékenység, naponta körülbelül harmaduk foglalkozik levélírással. Azonban az is megállapítható, hogy ezt a tevékenységet a bemutatott nyolc területből hét esetén több mint 20%-ban végzik napi rendszerességgel (20. ábra) (részletesen: Dévény – Szőke, 2007a).

20. ábra: *Hivatalos levelezés (vagy egy része) idegen nyelven (%)*  
(Dévény – Szőke, 2007: 329; 7. ábra nyomán)



A BGF diákjainak körében végzett kérdőíves felmérés célja a hallgatók nyelvoktatással kapcsolatos elvárásainak, igényeinek és preferenciáinak feltárása volt, többek között a tanórai tevékenységek, a fejlesztendőnek ítélt készségek és a munkahelyi nyelvhasználatról alkotott elképzelések tekintetében. A mintát a BGF három karának hallgatói alkották, összesen 2171 fő, akik közül legnagyobb arányban (47%) a KVIKF diákjai kerültek ki, 28%-uk a KKF karon tanul, 25% pedig a PSZFK diákja. A felmérés elvégzésekor a legtöbben angol nyelvet tanultak első idegen nyelvként (72%), a második helyen a német nyelv állt (22%), a többi nyelv aránya 1% és 3% között mozgott. Az angol nyelv „lingua franca” szerepe tükröződött a diákok által fontosnak ítélt nyelvek sorrendjében is, az angolt 95%-uk tartja fontosnak, 3%-uk a németről állította ugyanezt, a francia nyelv 1%-os értékkel állt a harmadik helyen. A hallgatók nyelvtanulási céljai között egyértelműen a szakmai

célok domináltak, egyedül a „szeretnék egy ideig külföldön tanulni” kategória ért el a tanulmányi célok között a szakmai célokhoz hasonló értéket. A hallgatók a szakmai nyelvhasználat céljából tanult első nyelvüknél elsősorban beszéd-, beszédértési és közvetítési készségüket szeretnék fejleszteni, az íráskészség csak a negyedik ebben a rangsorban. Azonban a munkahelyi nyelvhasználatban a gyakoriságot tekintve első helyen a beszédértést nevezték meg, csak ezután következik a beszéd-készség, a közvetítés pedig csak az utolsó helyen áll a készségek között. Az íráskészség szintén a negyedik helyet foglalja el a listán (részletesen Dévény – Szőke, 2008). Ezek az adatok F. Silye 2004-ben publikált felmérésének eredményével összevetve azt mutatják, hogy a hallgatók nem tulajdonítanak az íráskészségnek a szakmai nyelvhasználatban betöltött szerepének megfelelő jelentőséget, vagy lehetséges, hogy íráskészségüket megfelelő szintűnek gondolják.

Szénich (2007) szintén főiskolai és egyetemi hallgatókat kérdezett meg, azonban más céllal. Kutatásában arra kereste a választ, hogy milyen típusú németnyelv-tudásra van szükség az egyes felsőoktatási intézményekben, illetve meg lehet-e határozni egységes igényeket a felsőoktatásban a németnyelv-használattal kapcsolatban. A mintát két csoport alkotta: a nyelvszakos tanár- és bölcsészképzést kínáló egyetemek, főiskolák, valamint a gazdasági jellegű képzést nyújtó főiskolák. A felmérés, amelynek során alapképzésben résztvevő, nappali tagozatos, német nyelven, illetve német nyelvi tanulmányokat folytató diákokat kérdeztek meg, kitért a szaknyelv ismeretének szerepére is. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált két csoportban szükség van a négy alapkészségre és a közvetítési készségre, azonban a nyelvszakos hallgatók szignifikánsan többször használják a négy alapkészségüket, mint a másik csoportba tartozó diákok. A 10-10 leggyakoribb kommunikációs forma területén is különbségek mutatkoznak a két csoport között, de meghatározható a tevékenységeknek egy közös halmaza is, amelybe a receptív nyelvi tevékenységek, a szóbeli interakció és fordítás, valamint a szakmai orientációnak megfelelő nyelvhasználat tartoznak. A hallgatók nyelvi felkészültségét és az adott készség fontosságát egy ún. hiány-indexbe összevonva elemezték. A hiány-index mindkét vizsgált csoport esetében azt mutatja, hogy a diákok nyelvtudását minden készség területén hiányosságok jellemzik. A gazdasági képzésben tanulók elsősorban a beszéd és a közvetítés területén érzik hiányosnak felkészültségüket, a harmadik helyen áll az íráskészség.

A hiányosságokat közelebbről megvizsgálva és egy ún. nyelvi hiánytérképen ábrázolva a kutatás megállapította, hogy minden nyelvi alapkészségnél problémát okoz a kommunikáció a szakterület témáiban, a diákok sem receptív, sem produktív készségeikben nem tekinthetők elég felkészültnek, „az íráskészség esetében ... nem képesek a megfelelő színvonalon sem összefüggő szövegek létrehozására, sem pedig pár mondatos rövid válaszok megfogalmazására” (Szénich, 2007: 55). Ugyanakkor a két csoport tagjai nyelvtudásukat a KER és DIALANG skálákból összeállított önértékelés alapján a legtöbb alapkészség esetében B2 és C1 szintűnek ítélik, de nyelvtudásuk nem mondható egyértelműen C1 szintűnek.

A szaknyelvre vonatkoztatva Szénich (2007) megállapította, hogy mindkét csoportban elvárás a nyelvtani és nyelvészeti szakkifejezések alapos ismerete, a második intézményi körben pedig a gazdasági szaknyelv kiemelkedő jelentőséggel bír, ami az intézmények profilját tekintve nem meglepő.

Benke (2007) a szakmai szervezetektől kapott elérhetőségeken kívül elsősorban a BGF volt diákjait, a BGF NYTK volt vizsgázóit kérdezte meg kérdőíves felmérésben a munkahelyi idegennyelv-használatról. Feltérképezte a kommunikációs csatornák használatának gyakoriságát, a mindennapi munka során történő nyelvi tevékenységeket és a szóbeliség-írásbeliség viszonyát. Az 540 beérkezett kérdőív adatainak elemzése során rámutatott arra, hogy a leggyakrabban használt két idegen nyelv az angol (60%) és a német (28%), a kommunikációs csatornák közül pedig a legfontosabb az e-mail, megelőzve a telefonos és a személyes kapcsolatot. Az írástevékenységeket tekintve első helyen az üzleti e-mailek, másodikon a vállalatban belüli e-mailek, harmadik helyen pedig a jelentések, beszámoló írása szerepel. Az öt leggyakoribb idegen nyelven végzett tevékenység listáján az első az e-mailek, levelek olvasása, amelyet az üzleti e-mail írása követ, a vállalatban belüli e-mail írása ezen az összesített listán a negyedik helyet foglalja el. A válaszadók véleménye szerint a szóbeliség és az írásbeliség egyaránt fontos a munkahelyi nyelvhasználat során, 16%-uk mindkettőt egyformán fontosnak tartja, 43% szerint az írásbeliség fontosabb, míg 41%-uk a szóbeliségről állította ugyanezt.

Tompos (2003) a szaknyelvi vizsgáztatás műfaji megközelítésekor öt szakterület (jogi, mezőgazdasági, műszaki, orvosi és üzleti-közgazdasági) közös szakmai és tudományos műfajait vizsgálja, szóbeli és írásbeli kategóriákra osztva a műfajokat, amelyekbe a receptív és a produktív tevékenységet is beleérti. A kérdőíves felmérésben 15 szóbeli és 32 írásbeli műfajt adott meg, amelyeknek a gyakoriságát és

fontosságát kellett értékelni. Az eredmények alapján megállapítja, hogy a szakemberek felismerték az egyes műfajokat és elsősorban azokat tartották fontosnak, amelyeket gyakran alkalmaznak, azonban az egyes szakterületek között és azokon belül is tapasztalható eltérés. A diskurzusközösségek tagjai számára mind az olvasást, mind az írást tekintve „a rövid üzenetek/ emlékeztetők”, a „válaszadó levelek szakembereknek” és a „rövid jelentések” a leggyakrabban előforduló műfajok. Fontosnak tartották még a különböző szakterületek képviselői a „kezdeményező és válaszadó e-mail üzeneteket és faxokat”, valamint a szakembereknek írt „kezdeményező leveleket” és a „szerződéseket”.

#### **2.4.2.5. Az anyanyelvi szakmai kommunikáció tapasztalatai: példa az idegennyelv-oktatás számára**

A bemutatott szükségletelemzések eredményei mellett célszerű lehet az anyanyelvi szakmai (üzleti) kommunikáció tapasztalatait is figyelembe venni és a szaknyelvoktatásba beépíteni, természetesen a két diszciplína közötti különbségek szem előtt tartásával. Zhu több kutatása (2004a és 2004b) alapján jutott arra a következtetésre, hogy az egyes szaktantárgyak (pl. marketing, menedzsment, közgazdaságtan, pénzügy, számvitel stb.) tanítása során megfogalmazott különféle írásfeladatok a nyelvoktatás tartalmában is helyet kaphatnak.

Tanulmányában Zhu (2004a) a Dél Floridai Egyetem 95 kurzusának tematikáját és írásfeladatait vizsgálta meg a menedzsment, marketing, közgazdaság, pénzügy, számvitel, valamint információs rendszerek tantárgyak programkínálatából. A vizsgálatot kiegészítette 12 hallgató írásművének elemzésével, amelyből hathoz tanári visszajelzés is tartozott; öt tanári „kvalitatív interjúval” („qualitative interviews”) (Zhu, 2004a: 116), valamint a tantárgyakat tanító négy tanárral a vizsgálat elvégzése után folytatott beszélgetéssel („follow-up discussion”) is.

Zhu (2004a) véleménye szerint az eredmények bizonyos diszkrepanciára mutatnak rá az üzleti kurzusok („business courses”) és az angol nyelvi kurzusok (EAP<sup>87</sup>) írásfeladatainak megoldásához szükséges készségek között. A pedagógiai műfajokhoz köthető írásfeladatok inkább a hallgatók oktatásbeli szerepére helyezték a hangsúlyt, tehát arra, hogy diákként írjanak a tanárokból álló olvasóközönségnek, míg a kifejezetten gazdasági szövegek megalkotása a szakmai szerepükre készítette fel őket azáltal, hogy valódi problémákat kellett megoldaniuk és üzleti kommunikációs

---

<sup>87</sup> EAP: English for Academic Purposes azaz angol, mint idegen nyelv oktatási és tudományos környezetben

megoldásokat kellett alkalmazniuk (Zhu, 2004a: 128). A szaktantárgyak esetén a hallgatóknak más (szélesebb, elsősorban gazdasági-szakmai) olvasóközönséget kell figyelembe venniük az írásmű elkészítésénél, többnyire csoportmunkában kell dolgozniuk, ami felkészíti őket a későbbi vállalati szituációkra (team-munka) is. A szakmai órákon elvárt szövegek elkészítése több felelősséget és önállóságot igényel a diákoktól, mivel az információk gyűjtése és szelektálása, a stratégiák megalkotása és a döntések meghozatala ezt jobban megköveteli. A nyelvórakon (EAP) elvégzett produktív írásfeladatok elsősorban rövidebb esszék, amelyek a retorikai eszköztár csak bizonyos részét mozgósítják, és inkább pedagógiai célokat szolgálnak, így nem is elvárás a szélesebb szakmai közönség megszólítása. Zhu (2004a) szerint a feltárt írásműfajoknak és a megalkotásukhoz szükséges készségeknek az idegennyelv-oktatásban is szerepet kellene kapniuk, ami a kurzusok tematikájának átgondolását is szükségessé teszi.

Fontos tanulságokkal szolgál az oktatás számára Anson és Forsberg (1990) tanulmánya is. Hat felsőbb éves egyetemista első munkahelyi tapasztalatait kvalitatív kutatási eszközökkel mérték fel: speciális kurzust indítottak számukra, ahol csoportos megbeszéléseket tartottak, amelyeken egyikük moderátorként, másikuk megfigyelőként volt jelen, interjúkat készítettek, valamint elemezték és értékelték a résztvevők munkahelyükön elkészített vázlatait és végső szövegeit, illetve feljegyzéseiket és retrospektív elemzésüket a munkahelyen történő írásról, a szövegekről és az irányításról/útmutatásról, amit ezzel kapcsolatban kaptak. A résztvevők munkájuk során fontos tanulási/fejlesztési folyamaton mentek keresztül, amely több szakaszra bontható, és az egyes szakaszok azokkal a minőségi különbségekkel jellemezhetők, ahogyan az írásaikat és írásfolyamatukat bemutatták. A szakaszok különböző variációkban minden résztvevőnél megfigyelhetők voltak, függetlenül koruktól, előzetes tapasztalataiktól, íráskészségük szintjétől vagy a speciális munkahelyi kontextustól. Három szakasz különíthető el egyértelműen ebben a folyamatban: elvárások („expectation”), tájékozottság hiánya („disorientation”), átmenet és megoldás („transition and resolution”). Az első szakaszban az író megalkot egy többnyire idealizált képet a szervezeten belüli saját szerepéről, munkájáról, írásáról, és motivált, hogy jól teljesítsen és megpróbálja a tudását az új környezetnek megfelelően alkalmazni. A második szakaszban a frusztráció, amelyet a sikertelen szerep-meghatározás okoz, és a tájékozottság hiánya miatt elkövetett hibák megélése a jellemző, azonban ez különböző formákban jelentkezhet. Az elvárás, hogy

megértse, és önállóan teljesítse az új feladatokat a számára ismeretlen környezetben, okozhat egyrészt frusztrációt, másrészt személyes és szakmai konfliktusokat is. Tudását hiányosnak érzi, megpróbál szabályokat és követhető modelleket keresni, hogy megfeleljen a követelményeknek, azonban ezek általában hiányoznak. A harmadik szakaszban az egyén egyre tisztábban látja szerepét, egyre kezdeményezőbbé válik, új koncepciót alakít ki, és a frusztrációt, a konfliktusok okozta problémákat is többnyire kezelni tudja. (részletesen Anson-Forsberg, 1990: 200-231)

A tanulmány pedagógiai szempontból nagyon fontos kérdéseket vet fel, hiszen az eredmények azt mutatják, hogy még a jó képességekkel és készségekkel rendelkező hallgatók sincsenek felkészülve a munkahelyi környezetben történő írásra, az ottani körülményekre. Releváns különbség, hogy munkahelyi környezetben kevesebb útmutatást, irányítást kapnak, több önállóságot várnak el tőlük, ugyanakkor kevesebb idő áll rendelkezésükre egy-egy szöveg megírására. A munkahelyi kontextus megértése a legfontosabb lépés ebben az átmeneti folyamatban, mert megkönnyíti az egyetemről-főiskoláról kikerülők számára a munkát és az írást. Ez a kontextus azonban az adott szakmától és vállalattól nem független, mindig magán hordozza azok jellemző jegyeit, épp ezért lehet nehéz oktatási környezetben olyan helyzeteket szimulálni, amelyek megfelelően felkészíthetik a diákokat a munkahelyi szövegalkotásra.

Az egyes szakmák képviselőinek a diákok véleményétől eltérő értékelésére ad példát egy tanulmány (Charney – Rayman – Ferreira-Buckley, 1992), amely marketing és mérnök szakemberek és ilyen szakirányú tanulmányokat folytató diákok szakmai önéletrajzokról alkotott értékítéletét hasonlítja össze. Megállapítja, hogy a két szakmacsoport értékelése különböző, függetlenül attól, hogy diákok vagy szakemberek véleményéről van szó, ugyanakkor a diákok véleménye is eltér az adott szakterületen dolgozók véleményétől. A marketing területén dolgozók, illetve az ilyen jellegű tanulmányokat folytatók számára a három legfontosabb szempont az önéletrajzok elbírálásánál a gyakorlati tapasztalat megléte, a világos nyelvezet és kidolgozottság, valamint a nyelvtanilag és helyesírásilag hibátlan szöveg, azonban a diákok ez utóbbi kritériumot nem tartják olyan fontosnak, mint a szakemberek. Mindkét csoport előnyben részesítette azokat az önéletrajzokat, amelyekben nem a nominális stílus dominált. A mérnök szakemberek és hallgatók értékítéletét nem

befolyásolta az önéletrajz stílusa, de számukra is fontos a három fent ismertetett szempont.

Forey (2004) tanulmánya a tanárok és az üzletemberek szakmai szövegek megítélésében mutatkozó eltérő véleményére mutat rá. Utal arra, hogy a szakmai szövegalkotást tekintve szakadék van a munkahelyi és a pedagógiai források között. A diákok, a tanárok és a szakmabeliek eltérően interpretálják a munkahelyi szövegeket, a tanárok által tanított anyag nem mindig egyezik az üzletemberek elképzeléseivel és a valódi szakmai nyelvhasználattal. Tanulmányában egy kvalitatív eszközökkel végzett kutatásról számol be, amelynek során két, tartalmában egyező, de eltérő kivitelezésű munkahelyi feljegyzésről kérdezte meg fókuszcsoportos interjúk keretében 15 angolnyelv-tanár és 12 diplomás üzletember (elsősorban menedzser) véleményét, valamint elemezte a két szöveget is. Az első szöveg egy szakmai szövegeket tartalmazó gyűjteményből származó, autentikus feljegyzés („memo”) volt, míg a második ugyanezen feljegyzés „üzleti nyelvnek inkább megfelelő” („more business-like” Forey, 2004: 453), átírt-átszerkesztett, pedagógiai célú változata. A két szöveg tartalma megegyező, nyelvezete, formája és kivitelezése azonban eltérő volt. A második szöveg rövidebb, a főbb gondolatok pontokba szedése miatt első pillantásra is átláthatóbb szerkezetű és személytelenebb megfogalmazású volt, az első hosszabb, kevésbé világos szerkezetű és a személyes névmások (you és I) gyakoribb használata miatt más stílusú volt:

„...a feljegyzések erősen különböznek a nyelvezetükben, amelyet a cél megvalósítása érdekében használnak, az információk bemutatásában, a formájukban és a reakciókban, amelyeket az olvasókban kiváltottak.” (Forey, 2004: 456)

A tanárok egyetértettek abban, hogy az első szöveg negatív reakciókat vált ki az olvasóiból és stílusa a munkahelyi nyelvhasználatnak nem megfelelő. Az üzletemberek az első szöveget nem ítélték meg ennyire egységesen, de stílusát személyesebbnek és érdekes módon néhányan valamivel barátságosabbnak is érezték, ugyanakkor nem találták elég szakmainak. Mindkét csoport a második (tehát, pedagógiai céllal átírt) feljegyzést értékelte jobbnak, az üzleti életnek megfelelőbbnek. Mindkét csoport véleménye megegyezett abban, hogy a szövegek kivitelezése, megjelenési formája fontos szerepet játszott a megítélésükben. Az üzletemberek, habár az első szöveget némelyikük barátságosabbnak tartotta, mégis a második feljegyzést preferálták, mivel az könnyebben áttekinthető és gyorsabban



olvasható, így az üzleti élet elvárásainak jobban megfelelő volt. A tanárok csoportja szintén a második feljegyzést ítélte jobbnak.

Eredményként Forey (2004) kiemeli, hogy az üzletemberek és a tanárok értékelése több ponton is eltért egymástól. A tanárok inkább a nyelvészeti szempontokra fókuszáltak, az üzleti életben dolgozók, akik naponta hasonló szövegeket olvasnak és alkotnak, pragmatikusabban és gyakorlati oldalról közelítettek a szöveghez. Utóbbiak egyetértettek abban, hogy a szövegnek gyorsan és könnyen olvashatónak kell lennie és számukra relevánsabb szempont volt, hogy miről szól a szöveg, annak mi az üzenete, mint az, hogy ki írja, illetve olvassa azt. Az eltérések a megítélésekben észrevehetően nem túl markánsak, az egyes vélemények inkább kiegészítik egymást, így következtetésként megfogalmazható, hogy a megfelelő eredmény eléréséhez a szakmában dolgozók véleményét is érdemes figyelembe venni az íráskészség fejlesztését szolgáló kurzusok tervezésekor és a tananyagok összeállításakor.

#### **2.4.3. A gazdasági szaknyelvoktatás fő tartalmi taxonómiai az írásproduktó területén**

Boenigk (2007: 20) szerint a legtöbb munkavállaló számára az írás egy fontos melléktevékenység („Nebentätigkeit”), amelynek mind a vállalatban belüli, mind a vállalatban kívüli kommunikációban nagy jelentősége van. A gazdasági szakmai nyelvhasználat során megalkotott szövegek Boenigk (2007) véleménye szerint sokrétűek és nehezen körülírhatók. A nyelvtani és lexikai ismereteken kívül szükség van a szövegfajták, műfajok és a hozzájuk kapcsolódó konvenciók ismeretére is ahhoz, hogy a kommunikáció zavartalan és sikeres legyen.

##### **2.4.3.1. Műfajok, szövegtípusok és tevékenységek**

A szakmai nyelvhasználat elsajátítása, tehát a szaknyelvoktatás során a tanuló olyan „feladatokat kap, amelyek a valós élethelyzethez közelítő nyelvi szituációkban aktivizálják az addig szerzett ismereteiket” (Kurtán, 2003: 207). A feladatok közé tartozhat az írásbeli kommunikáció szövegfajtáinak elkészítése: a különböző társadalmi, munkahelyi kontextusban használatos műfajok megismerése és elsajátítása. Fluck (1997) az írásbeli kommunikációt tekintve kiemeli, hogy a szaknyelvekre a speciális szókincs és bizonyos nyelvi eszközök (például a német nyelvben a mellékmondatok fajtái és az alkalmazott igeidők) prioritása mellett „bizonyos szakszövegfajták” („Fachtextsorten”) (Fluck, 1997: 17) használata

jellemző. Holló (2008) az interkulturális kommunikáció jelentőségét elemező könyvében nem a szakmai nyelvhasználat szempontjából tárgyalja a témát, de megállapításai a szaknyelvoktatás területén is érvényesek. A szövegfajtákkal kapcsolatban kiemeli, hogy fontos szerepet játszik, hogy a kommunikáció milyen műfajban és stílusban történik, és utóbbit a résztvevők kapcsolata és a formalitás foka határozhatja meg. Kitér arra, hogy a szövegfajtának nyelvenként változó formai követelményei vannak, amelyeket a potenciális olvasó elvár, így a szövegfajták tanításánál ezekre a jellemzőkre is ki kell térni (Holló, 2008: 92-96, ill.137).

A szakmai nyelvhasználatban mind a műfaji sajátosságoknak, mind pedig a stílusnak nagy jelentősége van, mivel az üzlet sikeressége múlhat a jól megválasztott és alkalmazott nyelvi eszközökön és az inter-, illetve szociokulturális kompetencián, az elvárások ismeretén.

Bhatia (2004) a műfajok<sup>88</sup> következő jellemzőit foglalja össze:

- A műfaj olyan felismerhető kommunikációs esemény, amely kommunikációs célok sora alapján azonosítható és amelyet az adott diskurzus közösség tagjai megértenek.
- A műfajok magas szinten strukturált és konvencionalizált konstruktumok, amelyeket nemcsak a szándék, amelyet ki akarunk fejezni, hanem lexiko-grammatikai elemek is jellemeznek.
- Az adott diskurzus közösség elfogadott, megbecsült tagjai nagyobb ismerettel rendelkezhetnek a műfajokról és jobban ki tudják aknázni a műfajok nyújtotta lehetőségeket, mint a kevésbé tapasztalt személyek.
- A műfajok a tudományos, illetve szervezeti kultúra reflexiói, és így a tudományos, szakmai vagy egyéb szervezeti gyakorlatba ágyazott szociális cselekvésre fókuszálnak.
- Minden tudományos és szakmai műfajnak megvan a saját integritása, amely általában textuális, diskurzusra épülő és kontextuális tényezők kombinációjaként azonosítható. (Bhatia, 2004: 23)

Bhatia (2004) a legfontosabb ismérvnek a konvenciókat tartja. A műfajok elsősorban konvencionalizált kommunikációs környezetben történő nyelvhasználatra vonatkoznak, amelyeket specifikus kommunikációs célok kifejezésére használunk. Ugyan a műfajokat általában adott retorikai kontextussal kötjük össze és közös

---

<sup>88</sup> A műfaj fogalmának meghatározásáról lásd 2.2.2.2. fejezet.

kommunikációs célok alapján definiáljuk, azok mégsem tekinthetők statikusnak. A konvenciók mellett az innováció is jellemzi a műfajokat. A diskurzus közösség tapasztalt tagjai innovatív módon tudják használni az egyes műfajokat, de akár új műfajokat is létrehozhatnak. A műfajokat általában tipikus szocio-retorikai szituációkhoz kötjük, azonban a retorikai kontextus, a nyelvhasználati szituáció változhat is, amely szintén kihat a műfajokra is.

Bhatia (2004) a változásokról írva a következőket említi:

- A műfajok konvencionalizált tulajdonságaik ellenére állandóan fejlődnek és változnak.
- A műfajokat tipikus textuális mintákkal azonosítjuk, azonban a diskurzus közösség tapasztalt tagjai új mintákat is létrehozhatnak.
- A műfajokat általában tiszta formában képzeljük el, de reális élethelyzetekben vegyes, hibrid és beágyazott formában fordulnak elő.
- A műfajoknak megvannak az elnevezéseik, de a diskurzus közösség tagjainak más-más elképzelésük lehet az adott műfajról.
- A műfajok a tudományágak határain kívül léteznek, mégis megfigyelhetők az egyes diszciplínákhoz kötődő változatok is.
- A műfajok elemzése szövegalapú vizsgálaton kívül lehet még etnográfiai, kognitív, (számítás)technikai stb. megközelítésű. (Bhatia, 2004: 25)

Bhatia (2004) célszerűnek tartja, ha a műfajokat a komplex, dinamikus, állandóan fejlődő és kevésbé kiszámítható reális élethelyzetekben vizsgáljuk.

Hyland (2007) részletesen elemzi a műfaj-alapú íráspedagógia<sup>89</sup> előnyeit és a szakmai nyelvhasználatra is kitér. A műfaj-alapú megközelítés legfontosabb előnyei között említi, hogy ez a módszer explicit módon megmutatja, mit kell megtanulni az íráskészség fejlesztése során, valamint szisztematikus is: a nyelvre és a kontextusra is hangsúlyt helyez. Szükségletekre, tanulói igényekre épül, támogató jellegű tanári munkát igényel, és növeli a tudatosságot a tanári munkában. A legfontosabb jellemzőnek tartja, hogy a műfaj-alapú megközelítés lehetőséget nyújt a diákok számára, hogy pontosan megértsék, hogyan épül fel a célszöveg és miért éppen az adott formában, stílusban kell megalkotni. Hyland (2007) több alapelvet is megemlít, amelyet a műfaj-alapú megközelítésű tantervek, tananyagok elkészítésénél célszerű figyelembe venni:

---

<sup>89</sup> A műfaj-alapú íráspedagógia alapjairól részletesen lásd: 2.2.2.2. fejezet.

- *Az írás szociális tevékenységként történő értelmezése:* fontos a kommunikáció céljának, a potenciális olvasóközönség és a kontextus ismerete.
- *A szükségletek ismerete:* a nyelvhasználati szituációban szükséges szövegek meghatározása és beépítése a kurzusba.
- *Az elvárások és a „kimeneti” eredmények ismerete:* mit, miért tanulnak a diákok és a mik velük szemben támasztott elvárások a kurzus végén.
- *Az írás tanulása is szociális tevékenység:* fontos a tanulók írástevékenységének támogatása, a tanár és a diákok együttműködése.
- *Az írás tanulása magában foglalja a nyelv tanulását:* a műfaj-alapú megközelítés feltételezi a szövegek szerkezeti, grammatikai felépítésének ismeretét, de a nyelvtan és a lexika elsajátítása a szöveggel, annak kontextusával együtt történik, ami segít a diákoknak a nyelv működésének megértésében is.

Hyland (2007) szerint a szaknyelvi („English for Specific Purposes” = ESP) kurzusok műfaji alapja elméleti szempontból eklektikusabb, mint általános nyelv esetén, mivel különböző szakmai csoportok kommunikációs szükségleteit kell figyelembe vennie. A műfajok így az adott diskurzus közösség tagjainak különböző célok elérése érdekében rutinszerűen használt céltudatos tevékenységeit jelentik meg és az adott diskurzus közösség „tulajdonainak” („property of the communities”) számítanak. A szaknyelvi tanároknak ismerniük kell a specifikus szakmai tevékenységeket és a hozzájuk tartozó műfajokat. A műfajok szerkezetének retorikai és egyéb jellemzőinek megismerése, tanulmányozása lehetővé teszi a tanulók számára, hogy felismerjék azokat a lépéseket és kommunikációs szakaszokat, amelyek az egyes műfajokat egymástól megkülönböztetik. A szaknyelvtanulás a műfajok szituációba ágyazottságát hangsúlyozza a különböző kontextusokban, így a tanulók retorikai tudatosságát is növeli. Feladata, hogy fejlessze a tanulók azon képességét, hogy felismerjék a szövegek hasonlóságát vagy különbségét, és hogy képessé tegye a diákokat egy szöveg megfelelő megalkotására.

Hyland (2007) is hangsúlyozza a szükségletelemzések szerepét a szaknyelvi kurzusok összeállításánál és kiemeli, hogy az íráskészség fejlesztése nem egyszerűen készségek vagy kompetenciák transzferálást jelenti. A szükségletek, kontextusok és műfajok együttes szemlélete a szélesebb keretek között történő írásról való gondolkodást is jelenti, és fejleszti a diákok szakmai helyzetekben szükséges

készségeit, valamint azon képességüket, hogy a diskurzus közösségeket megértsék és kritikusan szemléljék.

Cumming (2001) általános és szaknyelvi íráskurzusok gyakorlatát hasonlította össze 48 tanári interjú alapján. Különbségeket állapított meg a kurzusok között a célok, a tananyag, a kritériumok, az elvárások és a mérés-értékelés területén. A szaknyelvi kurzusok esetén a későbbi szakmai szituációk, célok határozták meg a curriculumot és az egyes műfajokat: a levelek, az önéletrajz, valamint a lábjegyzetek, hivatkozások megalkotása és a plagizálás elkerülése kapták a legnagyobb szerepet. Megállapította továbbá, hogy a szaknyelvi kurzusokra a precíz, értékelési kritériumok alapján meghatározott mérés-értékelés a jellemző, főként az írott szöveg formai kritériumai állnak a középpontban, ugyanakkor az elvárások a diákok teljesítményével szemben alacsonyabbak voltak, mint az általános nyelvi kurzusok esetén.

Rébék-Nagy (2006) szerint átfedés lehet a szaknyelvi és az ún. általános nyelvi műfajok között, illetve az egyes szakterületeken használt műfajok között. Véleménye szerint a kommunikációs cél meghatározó szerepet játszik a szaknyelvhasználatban, mivel annak megváltoztatásával a műfaji kötöttségek – a strukturált regiszter, a retorikai és más műfaji alkotóelemek – is megváltoznak. Ugyan Rébék-Nagy (2006) a szaknyelvi vizsgáztatás szempontjából vizsgálta a releváns műfajokat és emelte ki a szükséglet- és igényfelmérés, illetve az abból következő nyelvi mintavétel fontosságát, de megállapításai a szaknyelvoktatás területén is érvényesek. Rámutat arra, hogy előnyös lehet egy szakembert és „egy nyelvi informáns is meghallgatni, akik a rejtett vagy implicit műfaji jegyekre is felhívhatják a nyelvész-kutató figyelmét” (Rébék-Nagy, 2006: 124), de a nyelvészet, pszicholingvisztika, szociolingvisztika és pragmatika területén zajló műfajelemzéseket is éppen ilyen fontosnak tartja.

Hyland (2007) a műfaj-alapú megközelítés kapesán a kurzusok felépítésének, a tanulás menetének lehetséges módjaira is kitér. Kiemeli, hogy a műfajok nem izoláltan léteznek, többnyire műfaj-rendszerekről, vagy láncokról, klaszterekről beszélhetünk.<sup>90</sup> Bhatia (2004) a fentiekén kívül „műfaj kolóniákról” („genre

---

<sup>90</sup> Hyland (2007) ezzel kapcsolatban a következő művekre hivatkozik:

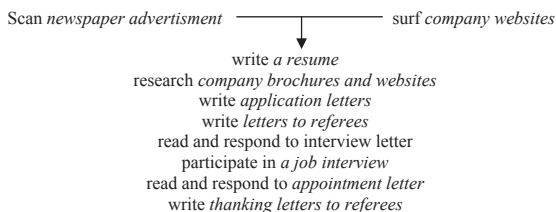
Bazermann, C. (1994): Systems of genres and the enactment of social interaction. In: Freedman, A. – Medway, P. (Eds.): *Genre and new rhetoric*. London, Taylor and Francis 79-101.

Bhatia, V. (2004): *Words of written discourse: A genre-based view*. London, Continuum

colonies”) ír, amelyek egymáshoz szorosan kapcsolódó és hasonló kommunikációs célokat szolgáló műfajok csoportosítását jelentik, és a műfajok sokoldalúságát mutatják.

Hyland (2007) szerint bizonyos esetekben a műfajok kronologikus sorrendben követhetik egymást, amely megkönnyítheti az íráskurzus (vagy adott részének) felépítését. Erre lehet példa az álláskeresés műfajainak integrálása (21. ábra), amelyet Hyland (2007) bemutat. Az ábrán receptív és produktív nyelvi tevékenységek is szerepelnek, az állásinterjú kivételével mindegyik műfaj az írásbeli kommunikációhoz köthető.

21. ábra: *Az álláskeresés műfajainak lineáris elrendezése* (Hyland, 2007: 157; Fig. 2.)



Hasonlóképpen lineárisan épülhet fel a gazdasági szaknyelvhasználat esetén a levelezés folyamata is, amikor az egyes műfajok a megrendeléstől egészen az esetleges reklamációig és annak megválaszolásáig sorrendben követhetik egymást. Elképzelhető, hogy más esetekben a műfajok nem lineárisan rendeződnek el, hanem egyidejűleg több műfaj alkalmazása is lehetséges.

Grabe (2001) szerint a műfajok ezen megközelítése segít a nyelvi készségek integrált fejlesztésében és használatában. Kiemeli, hogy az egyik legfontosabb eredmény az utóbbi évek kutatásaiban, hogy az írás- és az olvasási készséget egyszerre kell fejleszteni és tanítani, mivel ez a módszer a tanulást minden területen támogatja. Hyland (2007) szerint alternatívát jelenthet a műfajok nehézség szerinti tanítása, a könnyebb, egyszerűbb műfajoktól haladva a nehezebbek felé, azonban mindkét megközelítés alapja a műfajok központi szerepe.

A 2.4.1.3. fejezetben részletesen ismertetett, Buhlmann és Fearn (2000) által megalkotott felsorolásból az írott szövegeket kiemelve a következő műfajok

---

Devitt, A. (1991): Intertextuality in tax accounting. In Bazerman, J. P. C. (Ed.): *Textual dynamics of the professions*. Madison, WI, University of Wisconsin Press 336-357.  
Swales, J. (2004): *Research genres*. New York, Cambridge University Press

említhetők meg: levelek, faxok, e-mailek, számlák, szállítólevelek, nyomtatványok, reklámszövegek, prospektusok, szerződések (vállalatok, illetve vállalat és ügyfél közötti kommunikáció), jelentések, elemzések, statisztikák, körlevelek, e-mailek (vállalaton belüli kommunikáció).

Ablonczyné (2006) a gazdasági szaknyelv tipikus műfajait táblázatban ábrázolja. A kommunikációt szintén felosztja intern – azaz vállalaton belüli – és extern – azaz vállalaton kívüli – kommunikációra, azonban a műfajokat nem osztja tovább alműfajokra, vagy egyéb tevékenységekre. Természetesen megkülönbözteti a szóbeli és írásbeli műfajokat, amelyek közül az értekezés csak az írott szövegeket szemlélteti (7. táblázat).

7. táblázat: *Jellegzetes műfajok a gazdasági kommunikációban* (Ablonczyné, 2006: 66; 14. táblázat nyomán)

	Írott
extern	e-mail jelentés ürlap pályázat hirdetés levél szerződés tudományos/ismeretterjesztő cikk
intern	rövid üzenetek emlékeztetők szabályzatok (alapszabály, fegyelmi szabályzat stb.) belső jelentés jegyzőkönyv körlevél kérelem

Kurtán (2003) írásprodukcióna vonatkozó taxonómiáját, amely nemcsak műfajokat, hanem tevékenységeket is tartalmaz, a gazdasági szaknyelvre alkalmazva és kiegészítve a következőkre kell a diákoknak képesnek lenniük:

- állítások kiegészítése (pl. diagramok, ábrák alapján);
- rövid mondatok írása, egyszerű és tényszerű információ közlése;
- összekevert mondatok koherens szöveggé alakítása;
- különböző szövegtípusok írásakor a bekezdések összekapcsolása kohéziós eszközökkel;
- minta alapján hivatalos nyomtatványok kitöltése, önéletrajz készítése;
- rövid vagy hosszabb levél, e-mail, emlékeztető, jelentés megírása;
- üzleti találkozásra, szervezési kérdésekre vonatkozó levél, e-mail írása;
- véleménykérés írásban;

- reklámszövegek, sajtóanyagok megírása;
- információk közlése és összefüggések kifejezése;
- nem verbális formában nyújtott információ (táblázat, grafikon, diagram) szövegszerű magyarázata;
- olvasott szöveg tömörítése, összefoglalása;
- érvelést és következtetést kifejező szöveg készítése;
- eseményekkel, tényekkel kapcsolatos vélemény közlése, adatokkal való alátámasztása, érvelés;
- pályázat készítése (Kurtán, 2003: 211 nyomán)

Véleményem szerint a fenti taxonómiák közös pontjai kiegészítve az anyanyelvi szakmai (üzleti-gazdasági) kommunikáció előző fejezetben ismertetett műfajaival és egyéb kritériumaival – például, hogy különböző olvasóközönség számára más-más módon kell fogalmazni – már átfogóbban fedik le a gazdasági szakmai nyelvhasználat igényeit. Az írásproduktions feladatok során a műfajok szélesebb körét és a kommunikációs partnerek részletesebb meghatározását szükséges figyelembe venni, ezek megoldásához pedig a gazdasági-szakmai környezetnek minél inkább megfelelő helyzetet megteremteni-szimulálni. A hagyományos formákon túlmutató szövegtípusok és műfajok tantervi integrálása, valamint a tudatosabb készségfejlesztés is az írásbeli szakmai nyelvhasználat sikeresebbé tételét szolgálhatja.

Az idegen nyelvi szakmai nyelvhasználat általam fontosnak tartott írásbeli kommunikációs műfajait és alműfajait az írásproduktions területén a 8. táblázatban foglalom össze.

8. táblázat: *A gazdasági szaknyelvi írásbeli kommunikáció:  
Kommunikációs partnerek és műfajok*

	Kommunikációs partnerek	Az írásbeli kommunikáció műfajai
Extern	Vállalatok, illetve vállalat és ügyfél közötti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levél vagy e-mail, fax <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ajánlatkérés</li> <li>○ ajánlat</li> <li>○ megrendelés</li> <li>○ megrendelés visszaigazolása</li> <li>○ reklamáció</li> <li>○ válasz reklamációra</li> <li>○ fizetési felszólítás</li> <li>○ reklámlevél/reklám e-mail</li> <li>○ üzleti találkozásra, szervezési kérdésekre vonatkozó levél/e-mail (pl. meghívó konferenciára, egyéb rendezvényre, eseményre; lemondó levél/e-mail stb.)</li> </ul> </li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ kísérlőlevél/e-mail (pl. reklámanyagokhoz, termékismertetőkhöz)</li> <li>○ köszönetnyilvánítás</li> <li>○ gratuláció</li> <li>○ részvétel kifejezése (elsősorban papíralapú)</li> <li>• reklámszöveg, hirdetés, brosúra (közvetlenül a partnerhez eljuttatva)</li> <li>• szállítólevél</li> <li>• számla (papíralapú és elektronikus is)</li> <li>• szerződés</li> <li>• táblázat, grafikon, diagram szövegszerű ismertetése</li> <li>• prezentációk írott változatai (ppt diák és handout)</li> </ul>
	Vállalat és hivatalos szervek, valamint sajtó közötti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• levél vagy e-mail, fax <ul style="list-style-type: none"> <li>○ meghívó (sajtótájékoztatóra, konferenciára, egyéb rendezvényre, eseményre)</li> <li>○ kísérlőlevél/e-mail (pl. reklámanyagokhoz, termékismertetőkhöz)</li> </ul> </li> <li>• reklámszöveg, hirdetés, brosúra</li> <li>• sajtóanyag</li> <li>• hivatalos űrlap, nyomtatvány</li> <li>• pályázat</li> <li>• projektismertető</li> <li>• jelentés</li> <li>• táblázat, grafikon, diagram szövegszerű ismertetése</li> <li>• prezentációk írott változatai (ppt diák és handout)</li> </ul>
	Vállalat és (leendő) munkavállaló közötti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• álláshirdetés</li> <li>• álláspályázat <ul style="list-style-type: none"> <li>○ önéletrajz (papíralapú és elektronikus is)</li> <li>○ motivációs levél/e-mail</li> <li>○ ajánlólevél (referencia)</li> </ul> </li> <li>• felmondó levél</li> </ul>
<b>Intern</b>	Vállalaton belüli	<ul style="list-style-type: none"> <li>• belső jelentés</li> <li>• körlevél/kör e-mail <ul style="list-style-type: none"> <li>○ emlékeztető, üzenet</li> <li>○ feljegyzés</li> <li>○ meghívó</li> </ul> </li> <li>• jegyzőkönyv</li> <li>• táblázat, grafikon, diagram szövegszerű ismertetése</li> <li>• prezentációk írott változatai (ppt diák és handout)</li> <li>• projektismertető</li> </ul>

#### **2.4.3.2. A gazdasági szaknyelvi íráskészséghez szükséges és az ezzel együtt fejleszthető készségek és kompetenciák**

A szükségletelemzésekből is kitűnik, hogy a nyelvi készségek, illetve tevékenységek mellett számos egyéb kompetenciára van még szükség a sikeres munkavégzéshez és nyelvhasználathoz. A szaknyelvoktatás területén ezek a kompetenciák kiegészülnek még a szakmai ismeretekkel, amelyeket a szaknyelvi kommunikációs helyzetekben alkalmazni kell. Azonban a készségek, és ezen belül az íráskészség használata közben nemcsak a szakmai ismeretekre, hanem egyéb nyelvi és nem nyelvi készségekre, kompetenciákra és stratégiákra is támaszkodhatnak a diákok, illetve ezek fejlesztése is lehetséges az íráskészség fejlesztésével együtt. Tompos (2003) megállapítja,

„... hogy a nyelvtudás tárgykörébe tartozó szociolingvisztikai tudás (különösen a regiszterismeret), a műfajok használatához elengedhetetlen textuális és funkcionális tudás nagyobb jelentőséget kaphat, mint a grammatikai tudás. A szakmai és tudományos műfajok kezelése és produkciója előfeltételezi a stratégiai kompetencia (értékelés, célkitűzés, tervezés, kivitelezés) és a szakmaspecifikus háttértudás alkalmazását is.” (Tompos, 2003: 121)

Zhu (2004a) a már említett (2.4.2.5. fejezet) kutatásában megfigyelte, hogy a szaknyelvi szemináriumok tematikájában megjelenő írásfeladatok, illetve megoldásuk legtöbbször valamilyen egyéb készség, kompetencia fejlesztésével is együtt jártak. Legtöbbjüknél szükség volt kognitív készségekre, elemző-készségre, probléma-megoldó készségre, döntések érvekkel, bizonyításokkal való alátámasztására, valamint az adott tudománynak megfelelő szaknyelv használatára, illetve az írott angol nyelv szabályainak ismeretére. A feladatok arra is irányultak, hogy a hallgatókban tudatosítsák, hogy különböző befogadó közönségnek (pl. menedzsment, befektetők vagy banki szakemberek) különböző módon kell átadni az információkat – még írásos formában is. Ezen kívül a feladatok többsége erősen team-munkára ösztönző vagy kifejezetten team-munkában elkészítendő feladat volt.

Szőke (2006b) a BGF KVIFK nyelvtanárai és hallgatói körében elvégzett kutatásában arra kereste a választ, hogy miként látják a tanárok és a hallgatók a sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációt, milyen tényezőket tartanak ehhez fontosnak. A hallgatóknak és a tanároknak fogalomtérképet kellett készíteniük a sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációról. A hét tanári és 100 hallgatói ábra elemzése után alkotott két fogalomtérkép is megmutatta, hogy mind a tanárok, mind pedig a diákok szerint is számos egyéb készségre, képességre és kompetenciára van

szükség a sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációhoz, de a tudatos, a tanárok esetén tudományosan megalapozott megközelítés hiányzik. A tanárok által készített ábrák egységesebb képet mutatnak, mint a hallgatók ábrái, leírásai, a tanárok logikusabban közelítik meg a kérdést, és kevesebb, de pontosabban megfogalmazott szempontot neveztek meg, mint a diákok.

Szöke (2006b) az eredmények összegzéseként megállapítja, hogy a tanárok sincsenek teljesen tisztában az idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz szükséges egyéb készségekkel és kompetenciákkal. A diákokban nem tudatosulnak az írásbeli kommunikáció sikerességéhez nélkülözhetetlen kompetenciák és készségek, ami pedagógiai szempontból is több megválaszolandó kérdést felvet, és tanári oldalról az íráskészség tudatosabb és tudományosan megalapozottabb megközelítésének szükségességére utal. (A két fogalomtérképet a 2. melléklet tartalmazza.)

Nem az íráshoz szükséges, hanem az íráskészséggel párhuzamosan fejleszthető készségekre fókuszált Katznelson, Perpignan és Rubin (2001) kutatása, amelyet 72 felsőfokú tanulmányokhoz szükséges idegen (angol) nyelvi íráskurzuson résztvevő, izraeli egyetemi, illetve doktori hallgató körében végeztek. Kutatásuk kérdésköre az idegen nyelvi és az általános íráskészség fejlődésén kívül az egyéb „nem írásbeli” készségek („Perceived Non-Writing-in-English-Outcomes”) fejlődésére irányult. A kurzusok tanárai minden esetben folyamatorientált megközelítést és integrált készséghasználatot: az írás mellett az olvasás és beszéd fejlesztését alkalmazták a tanítás során. A kutatás eredményei megmutatták, hogy az idegen nyelvi íráskészségen belül a legtöbben a nyelvtan területén éreztek fejlődést, ezt követte az „akadémiai íráskészség” fejlődésének említése (tehát a stílus, közönség, műfaj ismeretének tudatosabbá válása), valamint a lexikai fejlődés. Az általános íráskészség területén leginkább a tartalom és a struktúra, valamint az írás folyamata került említésre. A „nem írásbeli” készségek között leginkább a „más készségek” („other skills”) emelhető ki, ide tartoznak a prezentációs technikák, a tudományos publikációk elemzése és az on-line internetes írás eszközök használata. Ezen készségek említése arra utalhat, hogy az integrált készséghasználat (írás-olvasás-beszéd) következtében történt fejlődés ezeken a területeken. Ebben a kategóriában a második leggyakrabban említett területhez az affektív tényezők tartoznak: az idegen nyelv megkedvelése, a gátlások, félelem leküzdése stb.. Harmadik helyen a team-munka szerepel, de fontos még a mások meghallgatása kategória is, ami valamilyen módon szintén az együttműködésre utal. A különböző ismeretek (műfaj-,

tudományági és média-ismeretek), a kritikus gondolkodás és a tudásbázis kiszélesítése is azon területekhez tartoznak, amelyeken a megkérdezettek véleménye szerint fejlődés történt. Katznelson, Perpignan és Rubin (2001) megemlítik, hogy a válaszok többsége nem volt kurzushoz köthető, tehát független volt attól, hogy doktorjelölttől vagy egyetemi hallgatótól származott, míg néhány válasz kurzusfüggőnek tekinthető. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az eredmények rámutattak arra, hogy az olvasási és íráskészség fejlesztésére indított kurzusok szükségesek, mivel segítségükkel a hallgatók tanulási képessége és személyisége is fejlődik – habár ez egyik a kutatásba bevont kurzus leírásában sem szerepelt célként.

Kurtán és Silye (2006) a szaknyelvi oktatás magyar felsőoktatásban betöltött szerepét vizsgálva hangsúlyozzák, hogy „a munkavállalóknak (...) munkájuk során nem egy-egy izolált készségre, hanem a nyelvi ismeretek és készségek komplex egységére van szükségük” (Kurtán – Silye, 2006: 7). Tanulmányukban a szaknyelvoktatás számára megfogalmazott feladatok és elvárások között említik, hogy a nyelvet használó szakembernek

*„... ismernie és tudnia kell használni azokat a hagyományos és elektronikus forrásokat, melyek segítségével megszerezheti a számára szükséges információkat. (...) Meglévő nyelvi kompetenciáit új tudás megszerzésére is kell hogy tudja használni. Ez a nyelvismeretnek célból eszközzé való átmínősülését jelenti, vagyis azt, hogy a nyelv a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és a kreativitás eszköze, illetve a szakmai ismeretszerzés és munkavégzés közvetlen médiumaként szolgál.” (Kurtán – Silye, 2006: 32-33 – kiemelések az eredeti szöveg szerint)*

Célmeghatározásukat elméleti síkon tovább pontosítva rámutatnak, hogy a szaknyelvi felkészítés során

*„... olyan idegen nyelvi műveltségi kompetenciát, társadalmilag értékes tudás szerkezetet kell kialakítani, amelyben a deklaratív és procedurális tudás, vagyis az ismeretek, a készségek és a képességek úgy szerveződnek, hogy alkalmazójuk a nyelvet képes a mindenkori környezet és (munka)helyzet körülményeinek és igényeinek megfelelően rugalmasan és helyesen használni.” (Kurtán – Silye, 2006: 33 – kiemelések az eredeti szöveg szerint)*

A nyelvi műveltségi kompetencia összetevői közé sorolják a funkcionális nyelvi ismeretek és készségek mellett az akadémiai nyelvi készségeket, a kritikai nyelvi készségeket, a szociokulturális kompetenciát és az elektronikus kompetenciát. Értelmezésükben az *akadémiai nyelvi készségek* a különböző tudományterületek különböző műfajú írott vagy hangzó szövegeinek elemző és kritikai értelmezése és a hasonló szövegek megalkotása mellett stratégiai kompetenciák alkalmazását is

jelentik, amelyek az idegen nyelvű ismeretek felkutatásához, elsajátításához és rendszerezéséhez szükségesek. A *kritikai nyelvi készségek* közé sorolják az idegen nyelven szerzett információk értékelését, szelektálását, rangsorolását, önálló következtetések kialakítását és megfogalmazását. A *szociokulturális kompetencia* tárgykörébe tartozónak ítélik a bi- vagy multikulturális kontextusban történő helytállást. Az *elektronikai kompetencia* az idegen nyelvű elektronikus források és műveletek alkalmazását jelöli.

Megállapítható, hogy a fenti elvárások teljesítéséhez az íráskészség használata és fejlesztése is feltétlenül szükséges, a produktív írás tevékenységének egyenrangú szerepet kell kapnia a készségek fejlesztésének sorában. A fentiekben túl az idézett kutatások eredményei is alátámasztják, hogy a kurrens nyelvpedagógiai módszerekben, elméletekben, megközelítésekben megfigyelhető integrált készségfejlesztés és készséghasználat a gazdasági szaknyelvoktatás íráskészség szegmensében nemcsak a további nyelvi készségek fejlesztésére korlátozódik. A műfaj-ismeret, az információk elrendezésének képessége, a rendszerezés, a probléma-megoldás, a technikai eszközök, az internet használatának képessége stb. mind olyan képességek és kompetenciák, amelyek az íráskészség kialakításával együtt fejleszthetők és fejlesztendők a sikeres szakmai nyelvhasználat érdekében.

#### **2.4.4. Összegzés**

A bemutatott különböző megközelítések alapján és a szakmai nyelvhasználat definíciói értelmében a gazdasági szaknyelvet gazdasági szakemberek használják, tehát olyan személyek, akik rendelkeznek az adott szakterülethez kapcsolódó szaktudással, szakmai gondolkodásmóddal, valamint általános és szaknyelvi kompetenciákkal. A gazdasági szaknyelv a gazdasági témákról szóló kommunikációt szolgálja, amikor a nyelvhasználó az adekvát szóbeli vagy írásbeli kommunikációs situációban a gazdasági szakkifejezéseket hatékonyan használja. A szaknyelvoktatás definíciói és a képzési célok alapján a gazdasági szaknyelvoktatás arra törekszik, hogy a nyelvtanulóban kialakítsa azokat a kompetenciákat, amelyek a speciális gazdasági situációkban az idegen nyelven folytatott alapvető szóbeli és írásbeli kommunikációhoz szükségesek. Célja, hogy a leendő gazdasági szakemberek szakmai ismereteiket a gazdasági szaknyelvi kompetenciákkal összekapcsolva eligazodjanak a munkaerő piacon, a gazdasági-üzleti kommunikáció szabályait ismerve szakmai ismereteiket idegen nyelvű közegben is alkalmazni tudják, és

képesek legyenek szaknyelvi kompetenciájukat továbbfejleszteni, illetve szaknyelvtudásuk segítségével szakmai tudásukat bővíteni. A gazdasági szaknyelvhez szükséges nyelvi kompetenciák szintjének meghatározásában az álláspontok eltérnek, néhány szakértő (Kurtán, 2003; Buhlmann – Fearn, 2000; Bárdos, 2005) a szaknyelvoktatást magasabb nyelvi kompetenciához köti, míg mások (Ablonczyné, 2006) kezdő szaknyelvi kurzusok szükségességét hangsúlyozzák.

A KER (2002) nem határozza meg a szakmai nyelvhasználatot, azonban a nyelvhasználat külső kontextusai között a szakmai tartomány is szerepet kap, ebben a kategóriában a Referenciakeret több támpontot is ad a szaknyelvi kurzusok tervezéséhez. A KER így a szaknyelvi kurzusok felépítése során is eredményesen használható, bár a konkrét szakmai nyelvhasználatra vonatkozó skálák hiányoznak belőle. Azonban a KER-ben található szintleírások és kompetencia-meghatározások, valamint a nyelvhasználati igények megismerését szolgáló szükségletelemzések eredményeinek együttes felhasználása lehetővé teheti a sikeres szaknyelvi kurzusok megtervezését is.

A szükségletelemzések szaknyelvoktatás megtervezésben betöltött szerepét a magyar (Kurtán, 2003 és Rébék-Nagy, 2006) és a nemzetközi szakirodalom (Munby, 1978; West, 1997; Hyland, 2007) is kiemeli, mivel segítségükkel meghatározhatjuk a szaknyelvtanulás és a -tanítás céljait, tartalmát, feladatait és követelményeit, valamint értékeléskor a szükségletelemzés viszonyítási alapként szolgálhat. Az ismertetett felmérések (Eurobarometer, 2006; Csapó, 2001; Komor, 2001; Szilágyi, 2003; Kiss, 2008) és szükségletelemzések (Feketéné S., 2002a, 2002b; Silye, 2003; Kurtán – Silye, 2006; Dévény – Szőke, 2007a, 2007b, és 2008; Szénich, 2007; Benke, 2007; Tompos, 2003) fontos jelentőséggel bírnak a felsőoktatás és annak keretein belül a szaknyelvoktatás számára. Megállapítható, hogy a munkáltatók nyelvi felkészültségre irányuló elvárásai nincsenek összhangban a munkavállalók valós nyelvi kompetenciáival. A munkaerőpiacon elsősorban azokra a kompetenciákra van szükség, amelyekkel a munkavállalók csak csekély mértékben rendelkeznek. A nyelvtudást tekintve ez azt jelenti, hogy a nincsen a szakmai munkavégzéshez megfelelő nyelvi kompetenciájuk, amelyre pedig a munkavégzés során napi szinten szükségük lenne.

Az anyanyelvi szakmai (elsősorban üzleti) kommunikáció tapasztalatainak idegen nyelvi szaknyelvi kurzusokba történő beépítése, alkalmazása (Zhu, 2004a és 2004b), a munkahelyi környezetben történő írás kihívásai (Anson – Forsberg, 1990),

a különböző szakmák képviselőinek, valamint a szakemberek, tanárok és diákok eltérő értékítélete (Charney – Rayman – Ferreira-Buckley, 1992; Forey, 2004) is azt mutatják, hogy az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség egyes területei még feltárássra várnak. A kurzusok megtervezésekor célszerű kikérni és figyelembe venni a szakterület képviselőinek véleményét is.

A szakmai nyelvhasználat alapja a szakszöveg, amelynek írásbeli kommunikációban használt műfajai rendkívül sokrétűek lehetnek. A műfajok meghatározásakor és csoportosításakor Bhatia (2004) összefoglalja a műfajok jellemzőit, kiemelve, hogy legfontosabb ismervük a konvenció, mégsem tekinthetjük statikusnak a műfajokat, mivel szüntelenül változhatnak és fejlődhetnek. A műfaj-alapú íráspedagógia elemzésekor Hyland (2007) kitér a megközelítés előnyeire és felvázolja azokat az alapelveket, amelyeket a kurzusok megtervezésekor célszerű figyelembe venni. Azonban fontosnak tartja, hogy a szaknyelvi kurzusok műfaji megközelítése eklektikusabb, mint az általános nyelvi kurzusoké, mivel a műfajok az adott szakmai diskurzus közösség tagjainak különböző célok elérése érdekében rutinszerűen használt céltudatos tevékenységeit jelenítik meg. A műfajok Hyland (2007) és Bhatia (2004) szerint sem léteznek izoláltan, az egymáshoz szorosan kapcsolódó és hasonló kommunikációs célokat szolgáló műfajokat csoportosítani lehet, így beszélhetünk műfaj-rendszerekről, láncokról, klaszterekről vagy műfaj kolóniákról. A gazdasági szaknyelvhasználatra jellemző műfajokat Buhlmann és Fearn (2000), valamint Ablonczyné (2006) csoportosítása és Kurtán (2003) taxonómiája alapján többféleképpen is meg lehet különböztetni. A gazdasági szaknyelvi íráskészség szempontjából célszerű a kommunikációs helyzet – tehát a kommunikációs partnerek – alapján történő felosztás intern és extern kommunikációs műfajokra, amelyet a 8. táblázat (2.4.3.1. fejezet) szemléltetett.

A szaknyelvoktatás területén a nyelvi kompetencia-modellekben ábrázolt kompetenciák kiegészülnek még a szakmai ismeretekkel, amelyeket a szaknyelvi kommunikációs helyzetekben alkalmazni kell. Azonban az íráskészség használata közben nemcsak a szakmai ismeretekre, hanem egyéb nyelvi és nem nyelvi készségekre, kompetenciákra és stratégiákra is támaszkodhatnak a diákok, illetve ezek fejlesztése is lehetséges az íráskészség fejlesztésével együtt. Felmérések (Szőke, 2006b, Katznelson, – Perpignan – Rubin, 2001) rámutattak, hogy ezen a területen a szaknyelvtanárok részéről tudatosabb és tudományosan megalapozottabb megközelítések szükségesek.

### **3. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK**

#### **3.1. A vizsgálatok célja**

Az empirikus vizsgálatok segítségével érveket gyűjtöttem a bevezetőben leírt hipotézisek alátámasztására. A vizsgálatok célja a gyakorlati nyelvoktatás elemzésének segítségével annak bizonyítása, hogy az idegen nyelvi szaknyelvi írásbeli kommunikáció ugyan a szakirodalmi források szerint fontos részét képezi a gazdasági szakmai nyelvhasználatnak, azonban a gazdasági szaknyelvoktatásban, a módszertani munka során az íráskészség fejlesztése a szakirodalomban szükségesnek tartottakhoz képest nem kap megfelelő hangsúlyt.

##### **3.1.1. Az első vizsgálat célja**

Az első vizsgálat, a szaknyelv-tanárokkal készített, félig strukturált interjúk rögzítése és elemzése, a kérdőíves felmérés elővizsgálatának is tekinthető. A tanári interjúk egyik célja annak feltárása volt, hogyan gondolkodnak a tanárok az idegen nyelvi szakmai írásbeli kommunikációról és az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztéséről. Ezen belül második célként a vizsgálat olyan problematikus területek feltérképezésére irányult, amelyeket érdemes kérdőíves megkérdezéssel is tanulmányozni és elemezni.

##### **3.1.2. A második vizsgálat célja**

A második vizsgálat két részből állt. Gazdasági szaknyelvet tanító tanárok, valamint gazdasági szaknyelvet tanuló diákok kérdőíves megkérdezésével arra kerestem a választ, hogy a tanárok és a diákok miként vélekednek az idegen nyelvi íráskészség szakmai nyelvhasználatban és szaknyelvoktatásban betöltött szerepéről, milyen hasonlóságok és különbségek állapíthatók meg a tanárok és a hallgatók véleménye között. A kérdőíves vizsgálat célja ezen kívül az eredmények elemzése alapján annak feltárása és leírása, hogy milyen módszertani repertoárt használnak a tanárok az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor. A tanári és a diák kérdőívek válaszainak összehasonlító elemzése ezen felül segítséget nyújthat a módszertani-pedagógiai munka sikerességének megítélésében.



### 3.2. A kutatás módszerei

A vizsgálatok elvégzésekor különböző kvalitatív és kvantitatív kutatási eszközöket és módszereket, valamint adatelemzési módokat alkalmaztam. Babbie (2001) a kvantitatív és kvalitatív kutatások megkülönböztetésénél az adatok numerikusságát veszi figyelembe, és kiemeli, hogy a kvantifikálás (a számszerűsítés) explicitebbé teszi a megfigyeléseket. A kvantitatív adatoknak előnyökön kívül azonban hátrányokat is tulajdonít, mivel általuk elveszik az a jelentésgazdagság, amely a kvalitatív adatokat jellemezheti (vö. Babbie, 2001: 40-42). Sajtos és Mitev (2007) a primer kutatások további bontásánál említik a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket. Véleményük szerint a kvalitatív kutatás segít feltárni a gondolkodási sémákat, a véleményeket, illetve meghatározni a problémákat. Ezt a kutatási módszert kevésbé strukturált módszernek tartják, amelynek célja elsősorban a miértekre adott válaszok megtalálása, így a kutatás folyamán főként a problémadefiniálás során, illetve a kutatási tervben alkalmazható sikerrel. Babbie-hez (2001) hasonlóan Sajtos és Mitev (2007) is kiemeli, hogy a kvalitatív kutatások eredményei nem számszerűsíthetők, ami azonban nem is szükségszerű a kvalitatív kutatásoknál, ellentétben a kvantitatív kutatással, amelyek adatai statisztikai módszerekkel elemezhetők. Sajtos és Mitev (2007) is megemlíti, hogy a két kutatási módszert lehetséges és érdemes egymás mellett használni, mivel ezek jól kiegészíthetik egymást.

Szabolcs (2001) a kvalitatív és a kvantitatív kutatásmetodológia jellemzőinek meghatározásakor szintén a strukturáltság, a feltáró jelleg, valamint a számszerűsíthetőség szempontjából mutatja be a két módszert, de fontosnak tarja még a téma és a kutató közötti kapcsolatot, a kontextust is, és a módszerekkel szembeni lehetséges kritikákat is összegyűjti. Véleménye szerint „a kvalitatívnek nevezett módszerek alkalmazásával eddig kevésbé kutatott vagy másképp kutatott pedagógiai jelenségeket vehetünk célba” (Szabolcs, 2001: 10). A kvalitatív módszerek

„... egy új tudományfilozófiát testesítenek meg, (...) amely szerint a valóság nem objektíve létező, külső, semleges megfigyelő által egzakt módon leírható és ezáltal megismerhető, hanem egy adott összefüggés-rendszer alapján értelmezhető, konstruálható.” (Falus, 1993; Lincoln-Guba, 1985: 21, idézi: Szabolcs, 2001: 16)<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Falus, I. (szerk.) (1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Keraban; Lincoln, Y. – Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquire*. Beverly Hills, Sage

Szabolcs (2001) táblázatban, különböző kulcsszavak mentén szemlélteti a két kutatási metodológia jellemzőit (9. táblázat).

9. táblázat: *A kvalitatív és a kvantitatív kutatásmetodológia jellemzői*  
(Szabolcs, 2001: 23-24.)

	<b>Kvantitatív metodológia</b>	<b>Kvalitatív metodológia</b>
A valóság természete	Objektív, érzékelhető benyomásokból, empirikusan megfigyelhető törvényszerűségekből áll	Szubjektív, holisztikus, társadalmi konstrukció
Az emberi világ	Közös logikai alapokra épül a természeti és társadalmi világ, feltárható törvényszerűségekkal leírható rendszer van a jelenségek mögött	A társas világ mindig emberi alkotás, nem felfedezendő összefüggérendszer, hanem értelmezhető társas tevékenység
A tudás	Igazolt hipotézisek, „a tudás építményének” gyarapítása, ok-okozati összefüggések	Nem mindig explicit hipotézisállításhoz indul ki a megismerés, „belülről” vizsgáljuk, értelmezzük, próbáljuk megérteni a világot
Értékek	Tények és értékek elválasztandók, értéksemlegesség	Értékorientált, morális tartalommal bíró kutatás
Módszerek	Nagy sokaságra vonatkoznak, kvantitatív mérés, matematikai, statisztikai feldolgozás	Kisszámú, egyedi esetek vizsgálata, kvalitatív, nem hangsúlyos a statisztika, a számszerűsítés
A kutató szerepe	Távolság a kutató és a kutatót (jelenség, személy) között, kettősség: a jelenséget ismerő kutató és a jelenség külön állása	A kutató aktív, a jelenséget ismerő kutató és a kutatót (jelenség, személy) interakciója, elválaszthatatlansága
Magyarázatok, általánosítások	Tapszlatból eredő, explicit, a mérhetőség talaján álló	Kontextustól függő, ahhoz kötődő

Szabolcs (2001) azonban meg is kérdőjelezi a fent bemutatott „kvantitatív – kvalitatív” dichotómiát, erőltetettnek tartja a szembeállítást, és átjárhatóságot feltételez a két módszer között. Az átjárhatóságot a mérhetőség szempontjából is megvalósíthatónak tartja, mivel a számokhoz történő hozzárendelés (kvantitatív

kutatás) ugyanazon logika alapján történhet, mint a kategóriába sorolás (kvalitatív kutatás) (részletesen: Szabolcs, 2001: 26-27). Metz (2000)<sup>92</sup> gondolatát idézve megállapítja, hogy

„... a kvalitatív kutatások adatai (is) empirikusak, ha a fogalom alatt olyan 'információt értünk, amelyet bármilyen szisztematikus módon tárunk fel a világról, elsősorban tapasztalati, semmint deduktív megközelítéssel'.” (Szabolcs, 2001: 17)

Sántha (2007) a kutatások során a módszerek kombinációja mellett érvel, mivel a kvalitatív és kvantitatív módszerek egymás kiegészítői („komplementerei”) lehetnek és „mellérendelő viszonyban vehetnek részt ugyanazon kutatási kérdés megválaszolásában” (Sántha, 2007).

„Az eredmények konvergenciájánál, ha a kvalitatív adatfelvételi és -értékelési eljárás ugyanazon tárgyra vonatkozik, és a felhasznált két vagy több módszer eredményei hasonlóak, igazolják egymást, akkor támogatják a kutatás érvényességét.” (Sántha, 2007)

A fentiekből következően célszerű a kutatások során mindkét módszert használni, mivel a kvalitatív kutatási módszerek egyben illusztrálhatják, alátámaszthatják a kvantitatív módszerek eredményeit, hiszen ebben az esetben más megközelítésből vizsgáljuk az adott problémát, a feltárni kívánt területet.

### **3.2.1. Kutatási eszközök és az adatelemzés módja**

A vizsgálataimban tehát kvalitatív és kvantitatív kutatási eszközöket és az adatelemzési módszereket alkalmaztam a kutatás minél nagyobb hatékonyságának és érvényességének biztosítása érdekében. Ezek a következők voltak:

Első vizsgálat:

- Kutatási módszer: interjúmódszer (Szabolcs, 2001) / szóbeli kikérdezés (Nádasi, 2004)
- Kutatási eszköz: félig strukturált interjú
- Az adatelemzés módja: tartalomelemzés az ATLAS.ti szoftver segítségével.

Második vizsgálat:

- Kutatási módszer: írásbeli kikérdezés (Nádasi, 2004)
- Kutatási eszköz: két, párhuzamosan felépített, 17 (zárt, illetve nyílt végű) kérdést tartalmazó kérdőív a tanári, illetve a diák minta megkérdezéséhez.

---

<sup>92</sup> Metz, M. H. (2000): *Sociology and Qualitative Methodologies in Educational Research. Harvard Education Review*, vol. 70. no. 1., 60-73.

- Az adatelemzés módja: a válaszok gyakorisági mutatóinak kiszámítása, valamint összefüggés-vizsgálatai és különbözőség vizsgálatai (leíró és matematikai statisztikai vizsgálatok /korrelációs számítás, klaszteranalízis és független mintás *t*-próba/ az SPSS szoftver segítségével), tartalomelemzés az ATLAS.ti szoftver segítségével (a kérdőíves megkérdezés nyílt végű kérdéseire adott válaszok esetében), valamint fogalomtérkép készítése (a kérdőívek 15. kérdéséhez).

A kutatási eszközöket és módszereket, valamint az adatelemzés módját részletesen az adott vizsgálatnál mutatom be.

### **3.2.2. A minta**

A vizsgálatokat különböző mintákon (első és második vizsgálat) végeztem el. A mintavételi eljárást és a minták jellemzőit az adott vizsgálat bemutatásakor vázolom fel.

## **3.3. Az első vizsgálat: tanári interjúk**

### **3.3.1. A kutatási eszköz és módszer**

Az interjút szakirodalmi források (Szabolcs, 2001; Seidmann, 2002; Babbie, 2003; Sajtos – Mitev, 2007) a kvalitatív kutatási eszközök és módszerek közé sorolják, amely során a hangsúly a jelenségek feltárására, bemutatására kerül (Szabolcs, 2001), illetve amely a probléma-meghatározás során a kutatás lehetséges irányainak feltérképezésére szolgál (Sajtos – Mitev, 2007). Az empirikus kutatás első vizsgálata és annak bemutatása tehát két okból is fontos: egyrészt segítségével már feltárhatóvá vált a vizsgált problémakör néhány fontos eleme, másrészt az interjúk a kérdőíves vizsgálatok elővizsgálatát képezték, így a kutatás további irányának meghatározásában is szerepet játszottak.

A szakirodalomban (Seidmann, 2001; Babbie, 2003; Nádasi, 2004; Sajtos – Mitev, 2007) felsorolt különböző interjútechnikák, illetve megkérdezési/kikérdezési formák közül az első vizsgálat során a félig strukturált interjút használtam. Ez a módszer lehetővé tette a kérdés szabályozását, azonban lehetőséget adott a kérdezőnek a kérdések magyarázatára, illetve a válaszadónak arra, hogy megfogalmazhassák egyéb fontos, a témához kapcsolódónak ítélt gondolataikat is, amelyekre azonban konkrét kérdés nem irányult.

Az interjú kérdéseinek összeállításánál első lépésként a szakirodalom áttekintése után a nagyobb témakörök felállítása következett, amelyek köré az interjúkérdések szerveződtek. Ezek megegyeztek a kutatási kérdések két nagy csoportjával. Az interjú első kérdéssorának megalkotását követte a szakértők (kutatók és szaknyelvtanárok) bevonása, akik a kérdéssort véleményezték és javaslatokat tettek az átalakításra, újabb kérdések megfogalmazására stb. Az átstrukturált, átdolgozott kérdéssort újabb szakértő véleményezte, ezt követően került sor az interjúalanyok kiválasztására (részletesen: 3.3.3. A vizsgálathoz tartozó minta jellemzői). Két próbaintervjú lefolytatása, és azok tapasztalatainak felhasználása után alakult ki a végleges interjú-kérdéssor, amelyet az első vizsgálat során használtam (3. melléklet).

Az interjú kérdései a háttéradatakra irányuló kérdéseken kívül két nagy témakör köré rendezhetők. Az első az íráskészség szerepének megítélésére fókuszáló kérdéseket tartalmazza, a második az íráskészség fejlesztésének módszertani problémáira irányul. Az interjúkat két íráskészségről szóló idézet zárja, amelyekről a megkérdezettek véleményét mondtak.

### **3.3.2. Az adatelemzés módja**

Az interjúk diktafonra történő felvételét követte az írásbeli rögzítés, ami lehetővé tette az interjúk írott változatának ATLAS.ti program segítségével történő elemzését: a számítógépes tartalomelemzést. Az ATLAS.ti – The Knowledge Workbench Visual Qualitative Data Analysis & Knowledge Management in Education, Business, Administration & Research olyan tudományos szoftver, amelyet német szakemberek fejlesztettek ki, és amelyet – ahogy elnevezése is mutatja – számos területen lehet használni. Ma az internetes honlap ([www.atlasti.com](http://www.atlasti.com)) információi szerint a világon számos intézmény és vállalat használja a napi gyakorlatban ezt a programot. Fontos jellemzője, hogy segítségével nehezen megfogható, rejtett, implicit, kvalitatív adatokat is nyerhetünk és mélyebb összefüggéseket is megismerhetünk, amelyeket aztán kvantifikálhatunk, vagyis mérhetővé tehetünk és statisztikai módszerekkel is elemezhetünk. A számítógépes tartalomelemzés programja nemcsak rövid szövegekpuszok, hanem terjedelmesebb szövegek – így akár például tankönyvek – elemzését is lehetővé teszi, de a szoftver újabb változata már hang- és videófelvételek vizsgálatára is alkalmas. A program használatával szógyakoriság-vizsgálatok után, illetve kódolások segítségével sikerült olyan idézeteket („Quotations for Selected Code”) találnom, amelyekből mélyebb tartalmi összefüggésekre lehet következtetni.

### **3.3.3. A vizsgálathoz tartozó minta jellemzői és a mintavétel elméleti kérdései**

A tanári interjúkban (kérdéseket lásd 3. mellékletben) a BGF Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének 13 szaknyelv-tanára vett részt, akik mindannyian jól képzett, nagy szaknyelvoktatási tapasztalattal rendelkező szakemberek. Mindegyikük üzleti, illetve turizmus-vendéglátás szaknyelv tanításával foglalkozik. A válaszadók aránya tükrözi a főiskolai nyelvoktatási gyakorlatban megfigyelhető nyelvek tanításának gyakoriságát: a 14 főből heten angol nyelvet tanítanak, négyen német nyelvet és egy-egy fő neolatin (francia, illetve olasz) nyelvet. A szaknyelvoktatási tapasztalatokat tekintve az interjú alanyok közül három fő több mint 30 éve tanít gazdasági szaknyelvet, öten 15-20 éves gyakorlattal rendelkeznek, míg a többiek (öt fő) szaknyelvoktatási tapasztalata is meghaladja a 10 évet.

A tanárinterjúk alanyainak kiválasztásakor az eljárás „nem valószínűségi mintára” (Babbie, 2003: 205) épült, a kutatás mintáját – egyéb kiválasztási eljárások nehéz kivitelezése miatt – az „egyszerűen elérhető alanyok” (Babbie, 2003: 205) képezték, akik azonban „szakértői mintának” (Babbie, 2003: 206) is tekinthetők. Azért lehet az utóbbi minta kiválasztására irányuló eljárást is a mintavétel módszerének tekinteni, mert alapját az alappopulációról, annak elemeiről alkotott tudás és a kutatási célok adták, tehát saját megítélés alapján történt a kiválasztás (vö. „szakértői kiválasztás” Babbie, 2003: 206). Sajtos és Mitev (2007) a fenti mintavételi eljárásokat a „nem véletlen mintavételi technikák” közé sorolják, és „önkényes mintavétel”, valamint „elbírálós mintavétel” (Sajtos – Mitev, 2007: 32) elnevezéssel illetik. Előbbit kifejezetten a feltáró jellegű kutatások mintavételeként jellemzik, amikor az elemek kiválasztása a kérdezőre hárul, utóbbit a kutató saját belátásán alapuló technikaként írják le (vö. Sajtos – Mitev, 2007: 32). A fenti jellemzők mindegyike illik a tanári interjú alanyainak általam történt kiválasztására.

### **3.3.4. Az első vizsgálat eredményei**

#### **3.3.4.1. Az íráskészség szerepének megítélése**

Az interjú első kérdése (lásd 3. melléklet) arra irányult, milyennek ítélik meg a tanárok az írásbeli kommunikáció szerepét a szakmai nyelvhasználatban. A válaszok elemzéséből kitűnik, hogy a megkérdezettek mindannyian fontosnak tartják az írásbeli kommunikációt, de némileg hiányosnak érzik az információikat erről a területről és ezért kissé bizonytalanok is az írás szerepének megítélésében.

„Hát az írásbeli kommunikáció az minden felmérés szerint, külső cégeknel történt felmérés szerint, meg hallgatói visszajelzések szerint is, az egyik

legfontosabb, (...) a külső visszajelzésekből, utólagos megkérdések alapján mindig az jött vissza, hogy az nagyon fontos volt, annak hasznát vették.” (I<sub>3</sub>)<sup>93</sup>

„Fontos. Persze nyilvánvaló, hogy nincs olyan rálátásom, de ugye a kollegák felmérései szerint, amik készültek vállalatoknál, azok szerint fontos.” (I<sub>4</sub>)

„Hát fontos. Szerintem nem úgy fontos, mint ahogy mi vizsgára készítjük őket, de fontos. A vizsgára megtanítjuk a levéltípusokat például és azt mindenki tudja, hogy igazán az esetek többségében, ezek a hallgatók ha kikerülnek az életbe, soha nem fognak angol levelet írni, de főleg szakmai levelet nem, mert ami van, az benne van a komputerben, ott átemelnek három adatot és kész. Ha majd vezető pozícióba kerülnek, akkor majd jelentéseket meg ilyesmit kell írniuk, és ugye a jelentés már nincsen benne a középfokú vizsga anyagában, ez teljesen kiesett. Tehát így amit mi tanítunk a vizsgára, végül is valami kell, mert a levélírás alapjait meg kell tanítani, de szerintem aztán azt nem fogják ők használni.” (I<sub>11</sub>)

„Az írásbeli kommunikáció ugyanolyan 50%-os súllyal szerepel, mint a szóbeli kommunikáció. Miért mondom ezt? Két szempontból. Egyrészt ugye akármilyen területen, gazdasági, vendéglátó-ipari területen dolgozik, elengedhetetlen az, hogy ő írásban kommunikáljon, főleg most az Internet világában, más vállalatokkal, hiszen vendégeket kell fogadni, szerződéseket kell cserélni, reagálni kell ezekre.” (I<sub>12</sub>)

A második kérdéssel arra kerestem a választ, hogy milyen forrásokból tájékozódnak a tanárok az idegen nyelvi szaknyelvi írásbeli kommunikációt illetően. A szaknyelvtanárok nagyjából egyforma arányban említették a lehetséges forrásokat: tankönyvekből (három fő), az internetről (három fő), kollégáktól (három fő), felmérésekből (egy fő) tájékozódnak, hárman említették a szakmát valamilyen formában (saját tapasztalat, illetve ismerős) és ketten nem tudták pontosan megnevezni, honnan szerzik ez irányú ismereteiket.

„Igazából csak a tankönyvek adnak erre útmutatást. Az a helyzet hogy ha az ember diákokkal találkozik akkor ők nyilván nem tudják, ha olyanokkal, akik az üzleti életben vannak és mondjuk cégeknél dolgoznak, azt mondjuk lehet jobban tudni. Persze ha az ember erre egyáltalán kérdéseket tesz föl.” (I<sub>9</sub>)

„Én úgy gondolom, hogy manapság, amikor az ember leül a számítógép elé, akkor attól kezdve nincs lehetetlen, én elég sokat olvasok interneten szakmai folyóiratokat is, a kurrens trendekkel kapcsolatban elég sok információt kaptam tananyag írás közben” (I<sub>2</sub>)

„Hát most megfogytál, nem tudom, hogy honnan tudtam, ez már olyan régen volt, az az igazság, hogy én már régen vagyok a szakmában...” (I<sub>5</sub>)

---

<sup>93</sup> Az I<sub>3</sub> rövidítés a harmadik interjúalanyt jelöli az I<sub>4</sub> a negyediket stb. A továbbiakban a válaszadók véleményének idézésekor, illetve a hivatkozásokkor a fenti rövidítéseket fogom használni.

A kérdésekre adott válaszok rámutattak, hogy érzékeny területről van szó, mivel a válaszadók közül többen bizonytalanságukat fejezték ki a tanítandó szövegtípusok és műfajok fontosságát, valamint a saját alkalmasságukat illetően.

„Semmiféle támpontom nincsen. Csak abból tudok kiindulni, hogy a nyelvkönyvekben mi van, tehát hogy mit gyakoroltat, hogy üzleti levél vagy jelentés vagy memo vagy belső feljegyzés meg ilyenek, és sajnos a szakmában meg nem dolgoztam soha. Még volt ez a felmérésünk, amit csináltunk, tehát ilyenekből lehet visszajelzést kapni, de én leginkább a többiekre hagyatkozom meg a tankönyvekre.” (I<sub>13</sub>)

„Hát az a gond, hogy én nem ismerem igazán a gyakorlati életet, tehát soha nem dolgoztam az üzleti szférában, és nem tudom, hogy a cégek mire használják, tehát nekem például egy állandó kétség, amikor tanítom a levelezést, hogy vajon ilyen formában mennyire van erre szükség. (...) Amennyit itt kívülről meg lehet tudni, tehát amennyit az ember megtudhat az internetről, annyit igen, de mivel nem dolgozom ott, nincsen bepillantásom, nincsenek igazán kapcsolataim, így én outsider-nek érzem magam. És sok esetben felmerül bennem, hogy mennyire vagyok én kompetens ezeknek az ismereteknek a továbbadásában, merthogy nem tudom pontosan...” (I<sub>4</sub>)

Szorosan az előző témához kapcsolódik a kérdés, hogy a tanárok mit (milyen szövegtípusokat és műfajokat) tanítanak a szaknyelvi órákon az írásbeli kommunikációhoz kapcsolódva. A legtöbben (11 fő) az üzleti leveleket említették, majd az e-mailek (nyolc fő), a feljegyzések/memok (öt fő), a jelentés (három fő), végül a reklámszövegek (prospektus, reklámlevél) és a „munkakereséshez kapcsolódó írásművek” (I<sub>9</sub>) (önéletrajz, motivációs levél) (két fő) következnek. Hárman fontosnak tartják még a prezentációk írásos változatának, a PowerPoint diáknak, illetve a handoutnak az elkészítését, azonban kiemelték, hogy időhiány miatt erre egyáltalán nem, vagy csak elvétve kerülhet sor az órákon.

„Tehát az üzleti levélnek az összes fajtája, ez elengedhetetlen, és ugyanezeknek az írásos műfajoknak az e-mail változata.” (I<sub>7</sub>)

„A levéltípusokat igen, az ifó-vendéglátó szakon elsősorban ugye a szállodai levelezés az, ami dominál, holott nem kevésbé lenne fontos az utazási irodák levelezése is, meg esetleg a gasztronómiában is. De hát valahogy ilyen anyagok voltak készen. (...) Azért is, mert ugye a szálloda szak, az volt az ifó-soknak is, meg volt a vendéglátósoknak is, és valahogy ez úgy természetes volt, hogy szállodai levelezést, azt kell tanítani.” (I<sub>5</sub>)

„És akkor, ami még úgy az írásműfajhoz kapcsolódik, ami elég speciális dolog, de az üzleti kultúrának borzasztó fontos része az, hogy prezentálni kell, akár kollegáknak, akár nagyobb multcégeknél, amikor összejönnek a különböző országok képviselői. Bárhogy is, de az is egy írásműfaj, hogy egy Power Point-ot kell megírni, vagy poszter prezentációt, tehát hiába, hogy végül is azt az ember előadja, de a mögötte levő írott anyag az mégis csak egy írásműfaj.” (I<sub>2</sub>)



Nem szerepelt a kérdésben, azonban a legtöbb válaszban felmerült a nyelvvizsgafeladatok, illetve visszahatásuk szerepe a tanítás során. A válaszadók többsége (kilenc fő) kitért valamilyen módon a vizsgafeladatok szerepére, és legtöbbjük az íráskészség fejlesztésekor elsősorban a vizsgafeladatokra készíti fel a hallgatókat, ami összefügg az időhiánnyal is.

„Milyen szövegeket tanítok? Hát tanítom az e-mailt, ami tulajdonképpen ugyanolyan, mint a hagyományos levelezés, ez kiderül. Ezenkívül a riportot, tehát a jelentést, hogyan lehet jelentést írni, annak ellenére, hogy ez a vizsgakövetelményeknél elsőfokon szerepel csak, de középfokon is megtanítom, mert az bármikor jól jöhet, egy jelentést bármilyen helyzetben kell írni az üzleti világban.” (I<sub>3</sub>)

„Na most itt mindig vagy emlékeztetőt írt (a diák), vagy jelentést, vagy feljegyzést, vagy levelet, vagy reklámszöveget. És ezeket a típusokat tanítom én is, kivéve a rövid feljegyzést, mert az nincs annyi, mint egy vizsgafeladat.” (I<sub>1</sub>)

„Hát ugye fontos a levél, az végül is része a vizsgának. (...) Legfőképp a vizsgafeladat, ami ugye meghatározó.” (I<sub>10</sub>)

„Ráadásul az, hogy vizsgára készítjük őket, az elég erősen determinálja azt, hogy az órán mit művelünk.” (I<sub>9</sub>)

„Nem, én az íráskészség fejlesztése során teljesen vizsgacentrikus vagyok, tehát nyilván idő meg lehetőség abszolút behatárolja, bevallom, hogy a szóbeli készségek fejlesztésére sokkal nagyobb hangsúlyt helyezek, írásbeli készségnél csak azt, és csak azokat a műfajokat, amik a vizsgán szükségesek, másra nincsen idő.” (I<sub>4</sub>)

A tanárok többségre úgy érzi, kevés az idő a szaknyelvoktatás során arra, hogy minden készséget megfelelően fejlesszenek, ezért inkább a szóbeli kommunikációra helyezik a hangsúlyt.

#### **3.3.4.2. Az íráskészség fejlesztésének módszertana**

Az idő hiánya, korlátozottsága az íráskészség fejlesztésekor használt tananyagokra irányuló kérdésre adott válaszokban is felmerül. A válaszadók közül 12 fő említette, hogy használ tankönyvet, azonban többen hozzátették, hogy egy tankönyvben nem lehet mindent megtalálni, ezért kiegészítő anyagokat is keresniük kell. Ezek másik tankönyvből, illetve gyakorló könyvből, vizsga előkészítő könyvből (két-két fő), vagy az internetről (öt fő) származnak, valamint ketten említették, hogy maguk alkotnak szakmai cikkek alapján írásfeladatokat.

„Hát bármit, ami rendelkezésre áll. Ezek a klasszikus tankönyveink, amik rendelkezésre állnak. Most a kereskedelmisekről beszélek, ott azért nagyon jó kis könyvek állnak rendelkezésre.” (I<sub>7</sub>)

„Hát vannak a tankönyvekben. Egy tankönyv nincsen, tehát a tankönyvekből szedegetjük össze igazándiból. (...) Mi is használunk természetesen egy tankönyvet, amiből úgy időről-időre feladom, de nem vagyok következetes. (...) Mindig bejönnek persze olyanok is, újak, amiket találok interneten vagy eszembe jut valami jó ötlet és megcsinálom...” (I<sub>8</sub>)

„Hát az az igazság, hogy a tananyag, mint olyan, egy tankönyvben nincs meg. Nagyon jó forrásanyagokat lehet találni. (...) De válogatni kell ott is.” (I<sub>12</sub>)

„A tankönyves dolgokat tanítom, be kell vallanom, hogy le vagyok maradva kicsit sokszor ezekkel az írás dolgokkal.” (I<sub>13</sub>)

„Na most az anyagokkal az a baj, hogy vannak anyagok, de nagyon kevés időnk van az íráskészség fejlesztésére, úgyhogy innen-onnan lehet venni dolgokat, és nyilván azt kell átalakítani a saját céljainkra, a saját céljaink szerint módosítani.” (I<sub>2</sub>)

A válaszok ebben az esetben is bizonytalanságot tükröznek, a válaszadók nagy része szívesen venné, ha lenne egy tankönyv vagy tananyag, amelyre támaszkodni lehetne, amely biztos alapot nyújtana a szaknyelvi íráskészség fejlesztéséhez.

Az interjú egyik legfontosabb kérdése volt, hogy a nagy szaknyelvoktatási tapasztalattal rendelkező szakemberek milyen módszerekkel fejlesztik az íráskészséget. A válaszok alapján megállapítható, hogy ugyan nincs egységesen használt metodika, de felfedezhetők hasonlóságok a módszertani munkában. Szinte valamennyi válaszadó ad egy mintát a hallgatók kezébe, és levelezésnél kitér a formai követelményekre is. Vannak, akik viszonylag jól felépített tankönyvvel rendelkeznek, annak a struktúráját követik és az abban található feladatokra támaszkodnak módszertanilag is.

„Milyen módszereket használok? Hát most itt a levélírásról van szó elsősorban, úgyhogy mivel van egy jó tankönyv, amit mindannyian használunk, és szisztematikusan halad előre levéltípusról levéltípusra a könnyebbtől a nehezebb feladatig, tehát itt ebben az esetben ezt a legkevésbé érzem kihívásnak, mert egyszerűen, hogyha követem a tankönyvet, a tankönyvnek a struktúráját, akkor olyan sok mindent, mint tanárnak nem kell már bevetni.” (I<sub>4</sub>)

Az Atlas.ti program segítségével gyűjtött idézeteken keresztül is bebizonyítható volt, hogy a *szöveg*minta, *-minták* felhasználása nagyon gyakran fordul elő az íráskészség fejlesztésekor<sup>94</sup>. A szógyakoriság mérése kimutatta, hogy az egyes tevékenységek közül gyakran előfordul valamilyen formában a *kigyűjt*, *megbeszél*, *elolvas* ige. Ezek

<sup>94</sup> A „szöveg

a tevékenységek – a kódhoz tartozó idézetek alapján – szintén a mintákhoz köthetők, mivel a mintákat kell elolvasni, azokból kell a fontos és tipikus szavakat, kifejezéseket kigyűjteni, és azok alapján beszéljük meg az adott szövegtípus jellemzőit. Többen kitértek a tipikus kifejezéseken belül a „szövegépítő-elemek” (I<sub>4</sub>; I<sub>5</sub>; I<sub>10</sub>), illetve a kötőszavak (I<sub>3</sub>; I<sub>7</sub>) szerepére, amelyeket feltétlenül szükségesnek tartanak egy adott írásmű megalkotásához. A megkérdezettek általában a szókincsfejlesztést, illetve a nyelvtan gyakorlását is összekapcsolják az íráskészség fejlesztésével, és igyekeznek a készségeket integrált módon fejleszteni. Utóbbinak okaként néhányan említették, hogy így próbálják meg a különben „unalmas” írásfeladatokat „kicsit érdekesebbé tenni” (I<sub>4</sub>).

„A könyvben, amit használunk, ott általában úgy szokott lenni, hogy ott van egy levél, amit elolvassunk, és vannak mondjuk valami nyelvtani gyakorlatok. Megcsináljuk a nyelvtani gyakorlatokat, utána megnézzük a levelet tartalmilag és sokszor az a feladat, hogy arra a levélre kell mondjuk válaszolni. És akkor adott a feladat, hasonló logikával megadnak néhány pontot, hogy mi legyen a levélben. Úgyhogy ez így adja magát annál a könyvnel.” (I<sub>11</sub>)

„Azt, hogy hogyan dolgozzuk fel a könyvet, hogy órán ne legyen dögunalmas, tehát, hogy az írásbeli készséget kombináljam még a szóbeli készségfejlesztéssel, hogy eljátszuk a szituációt, vagy projektet csinálunk belőle, vagy Isten tudja, mit. Ez az, amit lehet variálni tulajdonképpen, de követem a könyvnek a menetét, tehát ott extra dolgokat nem vetek be, csak megpróbálom az órát egy kicsit frissebbé, üdőbbé tenni, amennyire lehet, mert azért ez nem egy olyan nagyon szívdertítő dolog, nem egy izgalmas kérdés a legtöbb diák számára. (...) Tehát ennyi, hogy ezeknek a leveleknek a feldolgozása tulajdonképpen elég sokrétű is, meg izgalmas is lehet, hogyha nem abból áll az óra, hogy elolvassuk és lefordítjuk, mert abból nem szabad, hogy álljon, és hát hogy használják ezt a sok-sok kifejezést, variációs elemet, amik ott vannak a könyvben.” (I<sub>4</sub>)

A válaszadók többsége ebben az esetben is bizonytalan, illetve rossz érzéssel tekint a készségfejlesztő munkájára: akad olyan válaszadó, aki a „primitív” (I<sub>1</sub>) jelzővel illetve a módszereit, volt olyan, aki bevallotta, hogy „nem szereti az írást tanítani” (I<sub>13</sub>).

„Hát bizony én az íráskészséget nagyon primitív módszerekkel tanítom, mert először megtanítom azokat a tipikus kifejezéseket, időnként még teljes mondatokat is, amelyek a levelekben előfordulnak. Ha bemagolták, akkor kezdtünk valóban teljes feladat alapján levelet írni, és akkor jön az, hogy a vevő álljon a középpontban, hogy formailag hogy jelenjen meg ez, meg hogy jelenjen meg az, meg milyen sorrendben, akkor, ha már megvannak a tipikus kifejezések.” (I<sub>1</sub>)

„Nem szeretem tanítani az írást, ezt hozzá kell tennem. Szóval azt hiszem, hogy fontosabbnak tartom a többi részét a tanításnak, a beszélgetést vagy a listening feladatokat és aztán emiatt néha tényleg úgy érzem, hogy az utolsó 10 percere marad, hogy föladjak egy jelentést például, vagy megbeszéljük a részeit.” (I<sub>13</sub>)

Volt azonban olyan megkérdezett is, aki „korszakokról” (I<sub>2</sub>) számolt be és tanári, illetve íráskészség fejlesztési munkájának egyre tudatosabbá válásáról:

„Az első korszak az, mint a nyelvelsajátításnál, ez az imitációs korszak volt, kisfiam itt a minta, írj egy ilyet. (...) A második korszakom az volt, amikor úgy közelítettem meg az írástanítást, hogy ilyen nagyon analitikusan és nyelvtan-centrikusan, amikor kötőszavak, meg mit tudom én nyelvtani struktúrák, hogy legyen változatos az írásmű. Most pedig egy szintetizáló korszakom van, amikor úgy érzem, hogy talán már nem mondom azt, hogy a legfontosabb az, hogy milyen a helyesírás, hanem nagyon odafigyelek arra, hogy milyen műfajról van szó. (...) Az írástanítást azzal kezdem, hogy minden szövegnek van egy makrostruktúrája, hogy ugyanúgy épül föl, van eleje, közepe, vége. Aztán műfajonként nyilván mindegyikbe más kerül, de hogy ez nagyon fontos (...) Úgyhogy most úgy érzem, hogy ezzel elég sokat foglalkozom, mert hogy legyen egy ilyen szövegszerűség, aminek van információtartalma, és persze fontos a forma is, és arra is nagy hangsúlyt helyezek, hogy nyelvileg jó legyen, de most már nem megyek le annyira alacsony szintre, mint korábban, ...” (I<sub>2</sub>)

Összevetve azzal az eredménnyel, hogy az írásbeli kommunikációt a szakmai nyelvhasználatban minden megkérdezett fontosnak tartotta, a fenti adatok, illetve az írásfeladatok „unalmasságára” utaló válaszok különösen figyelmet érdemlőek. Ellentmondás tapasztalható tehát az íráskészség-fejlesztés szükségességének megítélése és a pedagógiai-módszertani munka között, úgy tűnik, hogy a valódi készségfejlesztés nem áll arányban az íráskészség szakmai nyelvhasználatban betöltött – a tanárok véleménye szerint is – fontos szerepével.

A módszertani kérdések közé tartozott még, hogy a tanárok tapasztalatai szerint hogyan viszonyulnak a diákok az íráskészség fejlesztő munkához. A hallgatók íráskészséghez fűződő viszonyáról ellentétes vélemények hangzottak el. Az egyik válaszadó szerint a diákok „közömbösen” (I<sub>3</sub>) viszonyulnak az írásfeladatokhoz. Van, aki azt tapasztalta, hogy „azért ez nem egy olyan nagyon szívderítő dolog, nem egy izgalmas kérdés a legtöbb diák számára” (I<sub>4</sub>) és van, aki úgy látja, hogy a hallgatók „nem veszik komolyan” (I<sub>8</sub>) ezeket a feladatokat.

„Persze hogy nem szeretik, ez teljesen természetes, miután le kell ülniük, koncentrálniuk kell legalább fél órán keresztül, át kell gondolniuk dolgokat.” (I<sub>9</sub>)

„Nincsenek igazán hozzászokva. (...) Az, hogy órán csinálnak különböző feladatokat, arról nem mindig érzik, hogy autentikus lenne, holott nagyon sokszor olyasmiket használunk. De nem veszik komolyan, nem csinálják meg határidőre, tehát még azok a tanulók se, akik nagyon lelkiismeretesek voltak, de már az írásbeli házi feladatoknál már az ötven százalék volt, aki megírta.” (I<sub>8</sub>)

Azonban többen utaltak rá, hogy a diákok kedvelik, és hasznosnak tartják az írásfeladatokat.

„Na most kezdetben a gyerekek gyűlölték, mert azt mondták, hogy letörik a kezük, hogy annyit kell írni, és a végére mindenki szerette, mert azt mondták, hogy kérem ez önbizalmat ad, hogy ennyi típust át tudunk venni, ennyi tipikus kifejezés benne van az agyunkban. (...) És tudod, hogy mi a furcsa? Az, hogy a gyerekek szeretik. Szeretik. Egyszerűen presztizskérdést csinálnak abból, hogy milyen megjelenésű üzleti írományokat adnak nekem be és összehasonlítgatják és büszkékké rá, és ha már kevés benne a piros, akkor már nagyon büszkékké rá. Szeretik.” (I<sub>1</sub>)

„Igen, tehát hogyha leckét kell írni, akkor ha levelet kell, vagy bármilyen más műfajt, azt meg szokták írni, mert számukra ez olyan kézzelfogható. (...) Tehát igazából szívesen írják ezeket a feladatokat, nagyon kreatívak, (...) nyelvileg nem mindig annyira jó, de még egyszer mondom, könnyű behajtani rajtuk az írásfeladatokat. A másik dolog, amiért úgy gondolom, hogy szívesen csinálják az íráskészség fejlesztésére irányuló dolgokat, hogy valahogy úgy érzem, hogy a diákok mindig szívesen csinálnak olyan dolgokat, amivel a nyelvtanuk fejlődhet. Ha valami olyasmi van, hogy most ilyen mondat szerkezet, olyan mondat szerkezet, amit mondjuk én éppen az íráskészség fejlesztése szempontjából tanítok, ők úgy érzik, hogy én tök jól beszélek, de a nyelvtanom nagyon rossz, és ez is fejleszt a nyelvhelyességet, úgyhogy tulajdonképpen szívesen csinálják.” (I<sub>2</sub>)

„Van, aki azt mondja, hogy jaj, de utálom, meg a gyerekek is utálják, de nálam ilyesmi nincs. Szóval abszolút nincs, a hallgatók részéről nincsen ellenállás, én nem tapasztaltam.” (I<sub>5</sub>)

#### 3.3.4.3. Vélemények az idézetekről

Az interjúk utolsó részét képezte két idézet bemutatása, amelyek az íráskészség elhanyagolt szerepére, illetve komplexitására, fejlesztésének összetettségére utaltak. Az idézetek felhasználásának célja a tanárok íráskészségről történő gondolkodásának feltérképezése volt olyan formában is, amikor nem konkrét, a saját munkájukat érintő kérdésre kell válaszolniuk.

Az első idézet: *„Az íráskészség fejlesztése a legelhanyagoltabb tantermi tevékenységek közé tartozik.”* (Bohn, 1989: 51; fordítás: Sz. A.) A második idézet: *„Egyedinek tűnik tehát az idegen nyelvi íráskészség fejlődés-leléktani, társadalmi, kulturális, nevelési nyelvi és kognitív szempontokból is, és e különbségek feloldásához pontosan célzó tananyagokra van szükség.”* (Bárdos, 2000: 167)

A válaszadók az idézetekkel kapcsolatban eltérő véleményeket fogalmaztak meg. Az első idézettel kapcsolatos vélemények jobban megoszlottak, mint a másodikkal kapcsolatosak. Többen (I<sub>1</sub>, I<sub>4</sub>, I<sub>13</sub>) egyetértettek az íráskészség elhanyagolásával, míg mások (I<sub>3</sub>, I<sub>5</sub>, I<sub>11</sub>) saját munkájuk alapján cáfolták az állítást. Néhányan (I<sub>9</sub>, I<sub>10</sub>) kettéválasztották a készség fejlesztését az órai, illetve az otthoni munkára, és ez alapján fogalmazták meg véleményüket, míg volt olyan válaszadó

(I<sub>2</sub>), aki adott helyzethez, kontextushoz (milyen oktatási intézményben történik, általános vagy szaknyelv stb.) kötötte az idézet értelmezését.

„Tehát a legelhanyagoltabb tantárgyi tevékenység, és igen ezzel én is beálltam a sorba, azt hiszem. Már azt hiszem megindokoltam, hogy miért. Fontosnak tartom, jó lenne ha több idő lenne rá, de szerintem az egyre kevesebb óra miatt csomó mindenre nem fordítunk elég időt.” (I<sub>13</sub>)

„Nem, az elsöre az a válaszom, hogy nem, illetve nem tudok arra válaszolni, hogy más kolléga mit csinál, tehát én csak azt tudom mondani, hogy én mit csinálok. Én évek óta tanítom az íráskészség fejlesztését, annál is inkább, mert ugye tanítottam az Európa tanulmányokon, ahol ez egy nagyon fontos rész volt más előjellel, de éppen azért abból kiindulva, hogy arra milyen nagy szükség van, mert nincs kultúrájuk a hallgatóknak általában véve, tisztelet a kivételnek, ezért én nagyon fontosnak tartom azt, hogy ezt fejlesszük és én évek óta hangsúlyt fektetek rá.” (I<sub>3</sub>)

„Tehát a legelhanyagoltabb tantermi tevékenység, ha tantermi tevékenységek közé sorolnánk, akkor ez valóban így van, mert a tanórán magán viszonylag kevés időt szánunk arra, hogy írjanak a gyerekek, mert én azt gondolom, hogy amikor az idő szorítja a tanárt és a diákok is akkor legalább az előkészítés az órán megtörténik. Tehát legalábbis az előkészítése az írásfeladatoknak az órán megtörténik, hát, ha így tekintjük, akkor nem is teljesen igaz, mert a fejlesztés, tehát az előkészítés megtörténik az órán, de maga a folyamat az órán kívül van. Egyet is értek, meg nem is, mert a többihez képest nyilván elhanyagolt de nem teljesen elhanyagolt tevékenység.” (I<sub>9</sub>)

A második idézet már nehezebben volt értelmezhető a tanárok számára. Az első módszertani kérdés válaszaihoz hasonlóan elsősorban az íráskészség fejlesztéshez szükséges tananyagok szerepére, illetve hiányukra utalnak a második idézettel kapcsolatban elhangzott vélemények is. Volt olyan megkérdozett (I<sub>5</sub>), aki az idézet minden állításával egyetértett, de a legtöbben a „pontosan célzó tananyagok” szerepére reflektáltak. Azonban többen megfogalmazták, hogy nemcsak az íráskészség, hanem más készségek is egyediek lehetnek, és így azok fejlesztéséhez is megfelelő tananyagra lenne szükség.

„Valamennyire minden készség egy kicsit más úgy gondolom kulturális, nevelési és kognitív szempontból, és mindegyik készség fejlesztéséhez célzott tananyagokra van szükség. De hát ebből megy át egy normális tankönyvbe az, hogy van egy kis ez, van egy kis az, mert nyilván arra nincs ideje az embernek, hogy valamit izoláltan fejlesszen, nem is természetes, hogy egy készséget izoláltan, talán azért van az, hogy az íráskészségnél mégis csak vannak speciálisan íráskészségre hangolt tananyagok, mert hogy ez tényleg annyira elhanyagolt és ezért speciális.” (I<sub>2</sub>)

„Tehát, pontosan célzó tananyagokra van szükség. Igen, igen, de hát mondjuk ilyen alapon mindenki azt mondaná, hogy egyedinek tűnik ez is, meg az is, meg amaz is, de abból a szempontból igaz, hogy valóban ez az, ami itt a mindennapi élet, mert hát hallani hallunk, beszélni beszélünk, de írni valóban nem írunk.” (I<sub>4</sub>)

„Hát csak a másik produktív készséggel lehet ezt összehasonlítani, azt gondolom, tehát a beszéddel ugyanez a helyzet, én nem gondolom, hogy nagy különbség lenne a két produktív készség fejlesztése vagy fejlődése között.” (I<sub>9</sub>)

„A pontosan célzó tananyag... Ha egy olyanfajta íráskészség fejlesztő tananyagról beszél, ahol ezeket a szempontokat egységesen figyelembe veszik, akkor azzal egyetértek, hogy egy ilyenre szükség lenne és hogy igazándiból ez nincs.” (I<sub>10</sub>)

#### 3.3.4.4. Egyéb eredmények

Mivel a vizsgálat féléig strukturált interjúk alkalmazásával zajlott, a megkérdezetteknek lehetőségük nyílt a konkrét kérdésekhez szorosan nem, de a témához valamilyen módon kapcsolódó véleményük és gondolataik kifejtésére. A legtöbb válaszadó az íráskészség fejlesztésével és az írással összefüggésben több említésre méltó gondolatot fogalmazott meg. Az egyik ilyen gondolat volt a nyelvvizsga feladatok visszahatása az oktatói munkára, illetve az időhiány, amelyek az előző fejezetekben (3.3.4.1 és 3.3.4.2.) bemutatásra kerültek.

A fentiekén kívül a pedagógiai-módszertani munka szemléltetésekor többször szóba került és problémaként merült fel, hogy a hallgatónak nincs „íráskultúrájuk” (I<sub>2</sub>), sem magyarul, sem idegen nyelven nem tanultak meg írni.

„Nagyon fontos, hogy az embernek legyen valami íráskultúrája, egyre inkább tudatosodik bennem, hogy nagyon nincs íráskultúránk, kezdve ott, hogy magyarul sincs íráskultúránk, tehát most úgy érzem, azt hiszem, hogy nagyon jó lenne, hogyha lenne egy olyan, hogy csak íráskurzus.” (I<sub>2</sub>)

„Én kitaláltam azt, hogy megtanítom őket írni, angolul. Ugye nem tudnak írni angolul – magyarul sem tudnak írni - mert minket magyarul sem tanítottak meg írni, mert megtanultuk harmadik általánosban, hogy van bevezetés - tárgyalás - befejezés, és nagyjából ezen a szinten megrekedtünk, és még a gimnáziumban is így írtunk fogalmazást, ha írtunk, mert én például alig írtam, mert olyan tanárom volt.” (I<sub>11</sub>)

Az idézetekből kiderül, hogy van, aki sajátmagára is vonatkoztatja ezt a megállapítást, azonban kiegészítve azzal, hogy mit tett íráskultúrájának fejlesztése érdekében. Egyikük (I<sub>4</sub>) arról számolt be, hogy részt vett szövegnyelvszeti kurzusokon, illetve a szakirodalomból tájékozódott, a másik interjú alany (I<sub>11</sub>) egy amerikai egyetemen elvégzett íráskurzuson szerzett tapasztalatait emelte ki.

Többeknél felmerült még fontos pontként, hogy az íráskészség fejlesztésén keresztül más készségek, kompetenciák, ismeretek is fejlődhetnek. Az interjú alanyok megemlézték ezek között a gondolkodást, a szintetizáló és analizáló készséget (I<sub>2</sub>), problémamegoldást, szakmai ismereteket (I<sub>7</sub>), önismeretet (I<sub>9</sub>). Mások arra

fókuszáltak, hogy milyen egyéb ismeretek, készségek, képességek kellenek még az íráskészséghez: (élet)tapasztalat és kreativitás(I<sub>10</sub>, I<sub>13</sub>), intelligencia (I<sub>3</sub>), magyar nyelvű íráskészség (I<sub>9</sub>, I<sub>11</sub>), gazdasági kultúra (I<sub>7</sub>) és szakmai ismeretek (I<sub>3</sub>, I<sub>6</sub>, I<sub>7</sub>, I<sub>8</sub>).

„Ahogy öregszem, egyre fontosabbnak tartom az íráskészséget, szóval valahogy tényleg úgy érzem, hogy ahhoz, hogy az ember intelligensen tudjon beszélni, szükség van arra a fajta fegyelemre, amit az íráskészség, az írásművek létrehozása során tudunk megszerezni. És ezért érzem azt, hogy mégis csak fontos szerepe van, lenne az íráskészség fejlesztésének, mert úgy gondolom, hogy ha az íráskészséget fejlesztem, azon keresztül mást is tudok fejleszteni. Tehát hogyha ő jól tud írni, akkor például feltehetőleg jobban fog tudni előadni, mert kialakít egy olyan fajta gondolkodást, (...) szintetizáló készséget, analizáló készséget.” (I<sub>2</sub>)

„... Megtanítottak minket bekezdést írni, a tételmondatlalt, hogy azt milyen stratégiával lehet kifejezni, hogy néz ki egy leíró esszé, egy argumentatív esszé, satöbbi-satöbbi. És én ezt egészen élveztem, és ezt próbálom most így csinálni az angol nyelvű képzés óráin. Szerintem valami ilyesmit lehetne tanítani, de tudom, hogy ez nem fér bele az időbe, de szerintem valahogy ez a fajta íráskészség fontosabb lenne, mint az ajánlatkérő levél, amit nem kell megfogalmazni, mert benne van a gépben.” (I<sub>11</sub>)

A magyar nyelvű íráskészség, illetve az „íráskultúra” szükségességének említése arra utal, hogy a válaszadók egy része úgy érzi, hogy az anyanyelvi íráskészség, illetve írásstratégia transzferálható az idegen nyelvi íráskészségre is, ami egybecseng az idevágó szakirodalmi források kutatási eredményeivel (lásd 2.2.2.1.2.1. fejezet).

### **3.3.5. A tanárokkal készített interjúk eredményeinek összefoglalása**

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a tanárok fontosnak tartják az írásbeli kommunikációt a szakmai nyelvhasználatban, de bizonytalanok a tanítandó műfajokat illetően. Elsősorban a tankönyvekben is megtalálható szövegtípusok és a (hagyományos) üzleti levelezés dominálnak, kiegészítve e-mailekkel és lehetséges vizsgafeladatokkal. A vizsgafeladatok visszahatása a tanítási munkára erősnek mondható, ennek oka az időhiányban is rejlik. Megállapítható, hogy minden nyelvből hiányzik a megfelelő, kellően részletes, minden műfajra és szövegtípusra kiterő tankönyv, tananyag, amely biztos alapot nyújtana.

A megkérdezett szaknyelvtanárok nem fejlesztik egyformán az íráskészséget, de egy ponton módszertanilag hasonló megközelítést alkalmaznak: fontos a megfelelő kifejezések elsajátítása és a minták bemutatása. A válaszadók eltérő tapasztalattal rendelkeznek a diákok viszonyáról az íráskészséghez: azoknak a száma, akik szerint a diákok szeretik az íráskészség-fejlesztő feladatokat, nagyjából megegyezik azoknak a számával, akik szerint nem szeretik, vagy közömbösek irántuk. Az interjúalanyok



nem rendelkeznek pontos információval arról, hogy a diákok hogyan oldják meg otthon az írásfeladatokat, miként írják meg az adott szöveget, néhányan azonban valószínűsítik a minták alapján történő szövegalkotást. Az íráskészség szakmai nyelvhasználatban betöltött szerepének egységes megítélésével szemben a módszertani munka eltéréseket és bizonytalanságokat mutat, a készség kevésbé hangsúlyos fejlesztésére utal.

Az íráskészség elhanyagolásának gondolatával ugyanakkor nem minden válaszadó értett egyet, és a készség komplexitásának megítélése kapcsán elsősorban a „pontosan célzó tananyagok” (Bárdos, 2000: 167) váltottak ki reflexiókat. A megkérdezett szaknyelvtanárok a konkrét kérdésekre adott válaszokon túl több olyan fontos területet – az „íráskultúra” hiányát, egyéb, az íráskészséghez szükséges, illetve azon keresztül fejleszthető készségeket – is megemlítettek, amelyek nagyrészt megegyeznek a szakirodalmi források megállapításaival, valamint a vizsgálat további témakörökre történő kiszélesítésének szükségességét támasztották alá.

### **3.4. Második vizsgálat: tanárok és diákok kérdőíves megkérdezése**

#### **3.4.1. A kutatási eszköz és módszer**

A problématerület megfelelő feltáráshoz és elemzéséhez szükséges volt nagyobb mintát is megkérdezni az íráskészség szakmai nyelvhasználatban és szaknyelvoktatásban betöltött szerepéről. A tanárokkal rögzített interjúk elsősorban feltáró jellegűek voltak, így az azok során kapott eredmények kiindulópontként is szolgáltak a második vizsgálathoz.

A második vizsgálat következtető, és ezen belül *leíró kutatás*, így célja, hogy beszámoljon egy adott helyzetről, jelen esetben a fent vázolt problématerületről. „Leíró kutatás esetében két típust különböztetünk meg, a kérdőíves felmérést és a megfigyelést” (Sajtos – Mitev, 2007: 22). Babbie (2003) szerint „a kérdőíves vizsgálatok nagyszerűen megfelelnek nagyobb alapsokaság attitűdjének vagy orientációjának mérésére is” (Babbie, 2003: 274), így a bemutatandó vizsgálat során a megkérdezés kérdőíveken keresztül történt. Azonban a vizsgálat nem kizárólag leíró jellegű, mivel Sajtos és Mitev (2007) szerint egy kutatástípus több elemet is hordozhat, így a vizsgálatban megjelennek feltáró és „ok-okozati” (Sajtos – Mitev, 2007: 22) elemek is. Utóbbiak célja egyes változók között fennálló logikai összefüggések feltárása volt (vö. Sajtos – Mitev, 2007: 22-23).

A kérdőívek elkészítésekor a validálási folyamat a következő volt: a kérdőívek első változatát szakértők (szaknyelvtanárok és kutatók) véleményezték. A javaslatok figyelembevételével került sor a második változat elkészítésére, majd a próbakitöltésre. A tanári kérdőívet öt szaknyelvtanár kolléga töltötte ki és látta el megjegyzéseivel, a diák kérdőív esetén 16 diák adott választ a kérdésekre és írta le észrevételeit az egyes pontokkal kapcsolatban. A megjegyzések és észrevételek alapján készült el a kérdőívek következő, átdolgozott változata, amelyet ismét szakértők véleményeztek. A kérdőívek végső változata a szakértők és a kitöltők javaslatait figyelembe véve alakult ki.

A két kérdőív egyaránt összesen 17 zárt, illetve nyitott kérdést tartalmazott, amelyek a tanári és a diák kérdőívben az elérni kívánt céloknak – vagyis a tanári és diák válaszok összehasonlító elemzésének – megfelelően, lehetőség szerint azonosak voltak (lásd 5. és 6. melléklet). Az első kérdéscsoport a háttéradatakra irányult (nem, intézmény, évfolyam, szakirány, tanult, illetve tanított nyelv stb.), a második a szakmai nyelvhasználat és az íráskészség viszonyát mérte fel, a harmadik a módszertani területre fókuszált, míg a negyedik kérdéscsoport az attitűdöket, valamint az egyéb készségeket, kompetenciákat járta körül.

#### **3.4.2. Az adatalemzés módja**

A kérdőívek adatainak feldolgozása három módszerrel történt. A zárt kérdésekre adott válaszok elemzését az SPSS szoftverrel végeztem, különböző leíró és matematikai statisztikai vizsgálatokat folytattam, utóbbiakat az egyes változók közötti összefüggések és különbségek feltárására.

Az összefüggés-vizsgálatok mindig egy (rész)minta és két vagy több változó közötti összefüggés vizsgálatára, míg a különbözőség-vizsgálatok egy változó és két vagy több (rész)minta közötti különbség elemzésére alkalmasak. Tehát ha egy mintán belül két vagy több mért változó alkotta a vizsgálat tárgyát, összefüggés-vizsgálatot: *korrelációsszámítást* végeztem. A szakirodalom szerint (Falus – Ollé, 2000; Sajtos – Mitev, 2007) a korrelációsszámítások során talált összefüggések nem jelentek ok-okozati kapcsolatot, de nem is tekinthetők véletlennek, így a két vizsgált adat közötti összefüggésre utalnak.

A különbözőség-vizsgálatot a tanári és a diák minta válaszainak mélyebb, összehasonlító elemzésére használtam, az egyes adatok közötti, gyakorisági mutatók által nem egyértelműen megállapítható eltérések feltárására minden esetben *független*

*mintás t-próbát* végeztem. „A független mintás t-próba (...) két független csoport átlagának összehasonlítására szolgál” (Sajtos – Mitev, 2007: 165). Mivel a szakirodalom (Jánosa, 2005; Nahalka, 2004) szerint a *t*-próbánál a szórások azonossága előfeltételnek tekintett, ezért az SPSS Levene tesztjének szórási mutatókra vonatkozó (Levene’s Test for Equality of Variances”) eredményei alapján választottam ki a program által megadott két lehetőségből a megfelelő adatokat. Ha a szórásokat azonosnak lehetett tekinteni, akkor az SPSS output fájl táblázatában az „Equal variances assumed” sor mutatóival dolgoztam, amennyiben a szórások eltérőek voltak, az „Equal variances not assumed” sor adatait vettem figyelembe (lásd 7. melléklet, illetve 14.b, 16.b, 19.b, 20.b és 22.b táblázatok).

A nyitott kérdésekre adott válaszok elemzése az interjúkhoz hasonlóan az Atlas.ti program használatával történt. Az elvégzett szógyakoriség-vizsgálatok, kódolások és az idézetek gyűjtése alapján mutatom be az egyes kérdésekhez tartozó indoklásokat, valamint fogalomtérképen ábrázolom az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség megítélésével és fejlesztésével, illetve a szövegalkotással kapcsolatos problémákat, attitűdöket és vélekedéseket. Szivák (2003) szerint a „fogalmi térkép”<sup>95</sup> a hetvenes évek vége óta használják a tanulók és tanárok gondolkodásának feltárására” (Szivák, 2003: 43). A „fogalmi térkép”, illetve a „rendezett fa”<sup>96</sup> módszerek lényege, „hogya két dimenzióban ábrázolják a gondolkodás által felépített fogalmakat, belső és külső kapcsolataik grafikus megjelenítésével” (Szivák: 2003: 39). A fogalmi térkép készítője saját logikája alapján, szabadon alkotja meg az ábrát, amely később több szempontból is (például: a fogalom tartalma, a tartalom pontossága; a szakmai nyelvezet használata stb.) elemzésre kerülhet (részletesen: Szivák, 2003). Vámos (2003) megállapítja, hogy „a fogalmi térkép és a rendezett fa módszere lényegében jelentésvizsgálat” (Vámos, 2003: 25) és alkalmasnak tartja ezeket az elvont fogalmak, bonyolult kifejezések tartalmának megmutatására.

Szivák (2003) a fogalmi térkép módszerének használata során két problématerületet különböztet meg, amelyekből az egyik a feldolgozhatóságra vonatkozik. A „szokásos elemzési szempontokon túl” (Szivák, 2003: 43) (például: kulcsszavak első meghatározása, mennyiségi elemzés stb.) ugyanis nincs egységes, standardizált feldolgozórendszer. A bemutatásra kerülő kérdőíves felmérések 15.

---

<sup>95</sup> A szakirodalom egyaránt használja, szinonimának tekinti a „fogalomtérkép” és a „fogalmi térkép” terminusokat.

<sup>96</sup> A „rendezett fa” annyiban tér el a fogalomtérképtől, hogy „vagy egy fix fogalomlistát, vagy egy előírt szerkezetet (ágrajzot) kell rendezni, vagy kitölteni” (Szivák, 2003: 39).

kérdésénél a válaszadóknak ezért nem is kellett fogalomtérképet készíteniük, csak bizonyos fogalmakat felsorolniuk, megadniuk. Ez tulajdonképpen a módszer alkalmazásában az első lépésnek: a témával kapcsolatos fő- és mellékkategóriák összegyűjtésének felel meg. A következő lépést: a fogalmak közötti kapcsolatok meghatározását és felvázolását, „a fölé- és alárendeltségi viszony megállapítását” (Szivák, 2003: 45) már nem a válaszadók végezték el, arra csak a válaszokban említett kifejezések elemzése után került sor. A válaszokban szereplő kifejezések, fogalmak azonban jól mutatják a szaknyelvi íráskészség fejlesztéséhez, valamint az idegen nyelvi szövegalkotáshoz szükségesnek tartott területeket, így a szaknyelvi íráskészség, illetve írásbeli kommunikáció jelentésének mögöttes tartalmát is, tehát a jelentés vizsgálatára alkalmasnak tekinthetők. (A fogalomtérképeket és részletes magyarázatukat a 3.4.4.2.3. fejezet tartalmazza.)

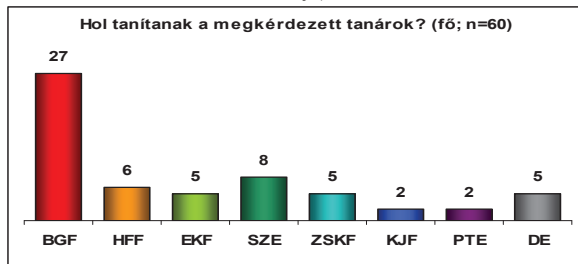
### **3.4.3. A vizgálathoz tartozó minták jellemzői**

Az első vizsgálatban megkérdezett interjúalanyok ugyan kiválóan képzett szakemberek, akiknek válaszaiból fontos következtetések vonhatók le, azonban a vizsgálatot célszerű volt kiterjeszteni egy nagyobb mintára is. A kérdőíves megkérdezések mintáit egyrészt gazdasági szaknyelvet tanító tanárok, másrészt gazdasági szaknyelvet tanuló diákok alkották. A minták kiválasztásakor az eljárás – az interjú mintájához hasonlóan – „nem valószínűségi mintára” (Babbie, 2003: 205) épült, a kutatás mintáját az „egyszerűen elérhető alanyok” (Babbie, 2003: 205) képezték (részletesen lásd 3.3.3. fejezet). A mintavétel során azonban igyekeztem úgy kiválasztani a gazdasági szaknyelvoktatással foglalkozó intézményeket, hogy azok a földrajzi elhelyezkedés és a kétszintű rendszer bevezetése előtti képzési rendszerük (egyetem, főiskola) szempontjából se mutassanak egyoldalú képet.

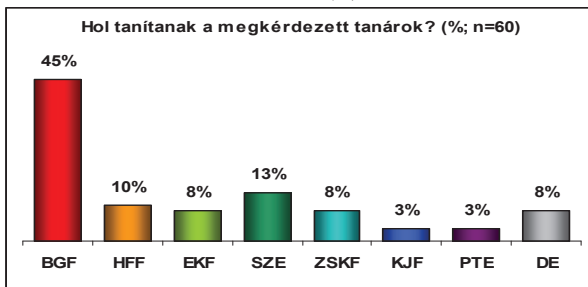
A megkérdezésre, amelyben 60 tanár és 315 diák vett részt, a 2008/2009. tanév első (őszi) félévének folyamán került sor. A tanárok nyolc felsőoktatási intézményből kerültek ki, míg a diák-mintát hat főiskola, illetve egyetem hallgatói alkotják. Az eltérés a gazdasági szaknyelvoktatás képzésben elfoglalt helyének sajátosságaiból adódik, miszerint volt olyan megkeresett főiskola és egyetem, ahol az adott félévében nem volt szaknyelvoktatás, így azokban az intézményekben csak a nyelvtanárok töltötték ki a kérdőívet. A vizsgálatban résztvevő felsőoktatási intézmények eloszlását a 22.a, 22.b, valamint a 23.a és 23.b ábra szemlélteti. Mind a tanárok, mind a diákok közül a legnagyobb arányban a BGF három karának tanárai, valamint diákjai

választottak a kérdőív kérdéseire<sup>97</sup>. A tanári mintát tekintve a további intézmények aránya a PTE és KJF (két-két fő) kivételével öt és nyolc fő között mozog (22.a és 22.b ábra).

22.a ábra: Az intézmények megoszlása, ahol a válaszadó tanárok tanítanak<sup>98</sup> (fő)



22.b ábra: Az intézmények megoszlása, ahol a válaszadó tanárok tanítanak (%)



A tanárok közül 29 fő (48%) angol nyelvet, 23 fő (38%) németet, hárman (5%) francia nyelvet, négyen (7%) olaszt tanítanak, és egy (2%) spanyol nyelvet oktató kolléga is kitöltötte a kérdőívet. Az arányuk megfelel a vállalati szükségletelemzések és felmérések (Dévény – Szőke, 2007a, 2007b és 2008; Kiss, 2008 stb.) alapján tapasztalt nyelvhasználati igényeknek. A 60 tanárból 54 fő (90%) jelezte, hogy üzleti

<sup>97</sup> A BGF tanárai közül az első vizsgálatban (tanári interjú) résztvevők nem töltötték ki a kérdőívet, mivel a kérdések egy része a tanári interjúk tapasztalatai alapján alakult ki, és így az általuk történő ismételt válaszadás az eredmények torzulásához vezetett volna.

<sup>98</sup> BGF= Budapesti Gazdasági Főiskola, HFF= Heller Farkas Főiskola, EKF= Eszterházy Károly Főiskola, SZE= Széchenyi István Egyetem, ZSKF= Zsigmond Király Főiskola, KJF= Kodolányi János Főiskola, PTE= Pécsi Tudományegyetem, DE= Debreceni Egyetem

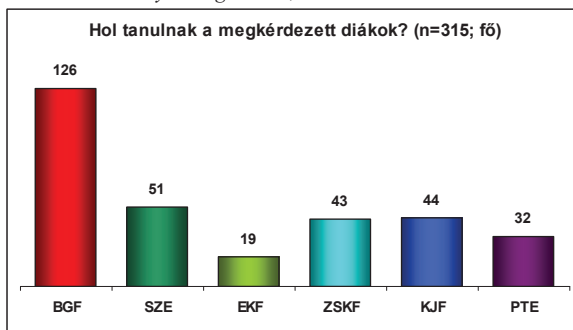
szaknyelvet és 36 fő (60%), hogy turizmus-vendéglátás szaknyelvet tanít, így harmincan (50%) a gazdasági szaknyelven belül több szakágazat nyelvének tanításával is foglalkoznak. A válaszadók ebben az esetben is rutinos, nagy szakmai tapasztalattal rendelkező szakemberek, mivel 52 fő (87%) tanít 5 évnél régebben szaknyelvet, közülük is 16 fő (27%) 20 évnél több oktatási gyakorlatot tud felmutatni (10. táblázat).

10. táblázat: *Mióta tanít szaknyelvet? (Tanár, n=60)*

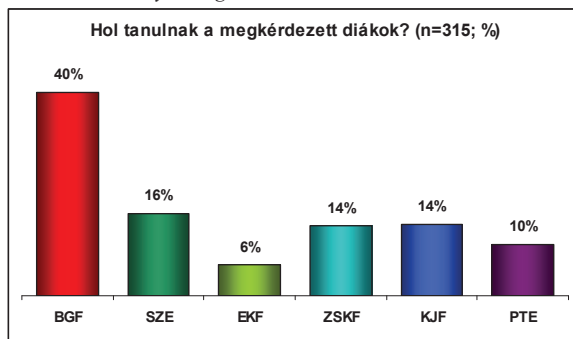
1-5 éve	6-10 éve	11-15 éve	16-20 éve	több mint 20 éve
8 fő (13%)	19 fő (32%)	10 fő (17%)	7 fő (12%)	16 fő (27%)

A diákok intézmények szerinti eloszlását a 23.a és 23.b ábra szemlélteti.

23.a ábra: *Az intézmények megoszlása, ahol a válaszadó diákok tanulnak (fő)*



23.b ábra: *Az intézmények megoszlása, ahol a válaszadó diákok tanulnak (%)*



A főiskolák/egyetemek hasonló arányban képviseltetik magukat, mint a tanári megkérdezés esetében. A szakirányok és évfolyamok alapján a gazdasági képzés, és ezen belül a szaknyelvoktatás szélesebb spektrumát adja a minta.

A legtöbb válaszadó a második évfolyamról került ki, őket követik a negyedik évfolyamot végzők, majd az elsőévesek és az ötödévesek következnek, a harmadik évfolyamon tanulók aránya a legkisebb (11. táblázat).

11. táblázat: *A diákok megoszlása évfolyamok szerint (n=315)*

1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	4. évfolyam	5. évfolyam
37 (12%)	147 (47%)	18 (6%)	83 (26%)	30 (10%)

A képzések szerint négy fő terület különböztethető meg. A turizmus-vendéglátás képzés három területre bontható, a kereskedelem-marketinghez két szakirány tartozik, a közgazdaság területéhez további három (12. táblázat). Az egyéb képzések között a hallgatók megemlítették a humán erőforrást, az intézményigazgatást, az intézményi kommunikációt és a logisztikai képzést.

12. táblázat: *A diákok megoszlása képzések és szakirányok szerint (n=315)*

Turizmus-vendéglátás			Kereskedelem-marketing		Közgazdaság			Egyéb
Tur-vl	Ifo-szálloda	Vendégl-szálloda	Ker-mark.	Mark.	Pénzügy	Gazd. men.	Nemz. kaps.	Egyéb
94 (30%)	21 (7%)	48 (15%)	28 (9%)	8 (3%)	38 (12%)	27 (9%)	26 (8%)	25 (8%)

A megkérdezett hallgatók döntő többsége (192 fő, 61%) jelenleg angol nyelvet tanul, 118-an (37%) tanulnak németül és csak három fő (1%) tanul francia nyelvet, illetve egy spanyolul tanuló diák töltötte ki a kérdőívet. Mivel az egyes intézményekben lehetőség van több idegen nyelvet is tanulni, ezért arra kértem a hallgatókat, hogy válaszaik az általuk tanult első idegen nyelvre vonatkozzanak. Az így kapott adatok szerint 210 fő (67%) jelezte, hogy a jelenleg tanult nyelv az első idegen nyelve a főiskolán/egyetemen. A többiek adatával összesítve 202-en (64%) az angol nyelvre vonatkoztatva töltötték ki a kérdőívet, 106 fő (34%) a német nyelv, három-három fő (1%) a francia, illetve spanyol nyelv, egy diák az olasz nyelv oktatásával kapcsolatos tapasztalatai alapján válaszolta meg a kérdőív kérdéseit.

### 3.4.4. A második vizsgálat eredményei

Kutatási kérdéseim és hipotéziseim két nagy kérdéscsoport köré rendezhetők (lásd: 1. Bevezetés), a továbbiakban ezeknek, illetve az adott kutatási kérdéseknek megfelelő sorrendben mutatom be a tanárok és a diákok válaszait. A bemutatás ezért eltérhet a kérdőívben feltett kérdések sorrendjétől. A tanári és diák kérdőívek felépítése a lehetőségek szerint párhuzamos volt, az esetleges eltérésekre, különbségekre külön kitérek. Az egyes fejezetekben először mindig a tanári kérdőív eredményeit írom le, majd ezt követően kerül sor a diákok válaszáinak elemzésére és az összehasonlításokra. Minden esetben elemzem a gyakorisági mutatókat, majd ezt követően összefüggéseket, valamint különbségeket tárok fel matematikai statisztikai vizsgálatokkal, illetve az Atlas.ti program segítségével vizsgálom a nyitott kérdésekre adott válaszokat.

#### 3.4.4.1. A gyakorlati szaknyelvoktatás elemzése: az íráskészség fejlesztésének helye és szerepe a gazdasági szaknyelvoktatásban

Három kutatási kérdés irányult a fejezetcímben megadott problématerület feltárására:

1. Milyen mértékben képezi részét a gazdasági szaknyelvi írásbeli kommunikáció a tanórai tevékenységeknek, illetve az otthoni tanulási folyamatnak?
2. Hogyan tájékozódnak a tanárok a gazdasági élet elvárásairól?
3. Mely szövegfajtaikat tanítják a gazdasági szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor?

##### 3.4.4.1.1. Az íráskészség szaknyelvoktatásban betöltött szerepe

Az íráskészség szaknyelvoktatásban betöltött szerepét (1. kutatási kérdés) a kérdőívekben egy konkrét kérdés (TK<sub>8</sub> és DK<sub>8</sub>)<sup>99</sup> vizsgálta. Azonban arra is kíváncsi voltam, hogy milyen fontosnak ítélik meg a tanárok (TK<sub>6</sub>) és a diákok (DK<sub>7</sub>) az írás szerepét, illetve a tanárok mennyire tartják fontosnak az egyes készségeket (TK<sub>7</sub>) a szakmai nyelvhasználatban.

Ebben a kérdéscsoportban tehát elsőként arra kerestem a választ, hogy mennyire tartják a **szaknyelvtanárok** fontosnak az írásbeli kommunikációt a szakmai nyelvhasználatban. A megkérdezettek közül 53-an (88%) vélik úgy, hogy a szóbeli és az írásbeli kommunikáció egyaránt fontos, csak öten tartják a szóbeli kommunikációt

---

<sup>99</sup> TK<sub>8</sub>= Tanári Kérdőív, 8. kérdés, DK<sub>8</sub>= Diák Kérdőív 8. kérdés, a továbbiakban az egyes kérdőívekben szereplő kérdésekre történő utaláskor a fenti rövidítést fogom alkalmazni.



fontosabbak, és két válaszadó tulajdonít nagyobb fontosságot az írásbeli kommunikációnak.

Az indoklások feldolgozása releváns információkkal szolgált. A mindkét területet fontosnak tartó válaszadók kitértek arra, hogy a szakmai nyelvhasználatban a különböző kommunikációs helyzetekhez (üzleti tárgyalás, megbeszélés, levelezés stb.) különböző kommunikációs formák (írásbeli, szóbeli) tartoznak, így mindkettőre szükség van. Többnyire megemlítették azonban, hogy a *munkahelytől, munkakörtől, beosztástól, szakterülettől, vagy a munka jellegétől* függ, hogy a kommunikáció melyik formáját kell elsősorban használni. A 33 idevágó idézetből a legtöbb tartalmazza valamelyik fenti kifejezést, erre ad néhány példát az Atlas.ti programmal a fenti kódokhoz kikeresett idézetek részlete (24. ábra<sup>100</sup>, kiemelés kék színnel).

24. ábra: Részlet a „munkaterület” kódhoz tartozó idézetekből

**33 quotation(s) for code:**  
**munkaterület**  
**Report mode: quotation list names and references**  
**Quotation-Filter: All**

---

HU: szöke  
File: [C:\Documents and Settings\Dokumentumok\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\szöke.hpr5]  
Edited by: Super  
Date/Time: 09.01.26 09:03:04

---

**P 1: tanári\_6.4.\_komm-fontos.rtf - 1:1 [Munkakörtől függ, melyik fontosabb] (2:2) (Super)**  
Codes: [fontos] [függ vmitől] [munkaterület]  
No memos  
  
Munkakörtől függ, melyik fontosabb.

**P 1: tanári\_6.4.\_komm-fontos.rtf - 1:29 [A kapcsolattartás módja munkakörönként eltérő, de eddigi tapasztalataim során kb. fele-fele arányban..] (32:32) (Super)**  
Codes: [írás] [munkaterület] [szóbeli]  
No memos  
  
A kapcsolattartás módja *munkakörönként eltérő*, de eddigi tapasztalataim során kb. fele-fele arányban történik szóban, ill. írásban.

**P 1: tanári\_6.4.\_komm-fontos.rtf - 1:51 [Munkahelytől, situációtól és a munka jellegétől függ, nem lehet általánosítani.] (26:26) (Super)**  
Codes: [függ vmitől] [munkaterület]  
No memos  
  
*Munkahelytől, situációtól és a munka jellegétől függ*, nem lehet általánosítani.

<sup>100</sup> Az ábra és a további hasonló ábrák értelmezése: A dokumentum elején a kód és az idézetek számának jelölése, valamint a dokumentum elérési útvonala és egyéb rögzítési adatai láthatók. A „P1” azt az eredeti, az Atlas.ti programba feltöltött dokumentumot jelöli, ahonnan az idézet származik, a „Codes” résznél jelenik meg az összes kód, amelyet a program a megadott kulcsszavak alapján az adott idézethez hozzárendelt, a „No memos” arra utal, hogy az adott idézethez nem tartoznak egyéb feljegyzések, emlékeztetők. A kiemelések (kék szín) minden esetben utólag, a jobb átláthatóság kedvéért történtek.

Volt olyan válaszadó is azonban, aki bizonytalan volt a témát illetően, ez nem csak konkrét kijelentéseiből, hanem például a szóhasználatból is kiderül:

„Nehezen tudom megválaszolni a kérdést, mert csak rövid ideig dolgoztam a szakmában. Azon a területen (recepció) egyértelműen a szóbeli kommunikáció volt fontosabb. Ennek ellentmond viszont, hogy más egységeknél (sales, marketing) rengeteg írott anyagot „gyártanak”, olvasnak. Ezért érzem talán kiegyenlítetnek az arányt.” (P 1: tanári\_6.4.\_komm-fontos.rtf - 1:27, kiemelés: Sz. A.)

Mások ebben az esetben is kitértek a nyelvvizsga szerepére:

„A hallgatókra háruló szakmai nyelvvizsga, valamint a későbbi feladatkör - munkahelyi kommunikáció mindkét kompetenciát fontosnak tartja.” (P 1: tanári\_6.4.\_komm-fontos.rtf - 1:24)

Azok közül (két fő, 3%), akik az írásbeli kommunikációt tartották fontosabbnak, csak egyikük (TK<sub>v47</sub>)<sup>101</sup> adott indoklást, amelyben a szakmában („céges tanfolyamokon”) szerzett tapasztalataira hivatkozva az elektronikus levelezés szerepét emelte ki. A szóbeli kommunikációt preferálók (öt fő, 8%) az írásbeliség általános háttérbe szorulását, az írás szűkebb munkatársi kört érintő szerepét, ritkábban történő alkalmazását említették, illetve egy fő kiemelte, hogy „alap- és középfokú nyelvtudást igénylő munkakör betöltésekor alig van szükség írásbeliségre” (TK<sub>v9</sub>).

A szóbeli és írásbeli kommunikáció fontosságának megítélésében (DK<sub>7</sub>) a **hallgatók** véleménye eltér a tanárok nézeteitől. Három hiányzó válasz mellett 185 diák (59%) tartja mindkét formát fontosnak, 125-en (40%) azonban a szóbeli kommunikációt emelték ki, és csak ketten vélik fontosabbnak az írásbeli kommunikációt. 233 (74%) hallgató indokolta meg választát. Az indoklások elemzése megmutatta, hogy a diákok elsősorban a munkahelyi nyelvhasználat szempontjából (66 idézet a „munkában” kódnál) ítélik meg a kommunikáció egyes formáinak fontosságát, azonban nem kötik olyan mértékben a munkakörökhöz, pozíciókhoz az indoklásokat (tíz idézet a „munkakör” kódnál), mint a tanárok. A válaszadók közül többen úgy vélik, mivel szóban gyakrabban kommunikálunk, ezért ez a forma fontosabb is (25. ábra, kiemelés kék színnel).

---

<sup>101</sup> TK<sub>v47</sub>= Tanári Kérdőív, 47. sorszámú válaszadó, a továbbiakban a tanár válaszadóokra történő utaláskor a fenti rövidítést, a diák válaszadóknál a DK<sub>vsorszám</sub> rövidítést fogom használni.

25. ábra: Részlet a „gyakoriság” kódhoz tartozó idézetekből

<b>26 quotation(s) for code:</b> <b>gyakoriság</b> <b>Report mode: quotation list names and references</b> <b>Quotation-Filter: All</b>	
<hr/>	
HU:	szöke
File:	[C:\Documents and Settings\ Dokumentumok\Scientific Software\ATLASTi\TextBank\szöke.hpr5]
Edited by:	Super
Date/Time:	09.01.29 17:48:01
<hr/>	
<b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:37 [64. A szakmai-munkahelyi nyelvhasználat során többször kell szóban kommunikálni (telefon, szemtől-sz..) (97:97) (Super)</b> Codes: [beszéd] [gyakoriság] [kommunikál] [munkában] [tárgyalás] No memos	
A szakmai-munkahelyi nyelvhasználat során <b>többször kell szóban</b> kommunikálni (telefon, szemtől-szemben), mint írásban.	
<hr/>	
<b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:56 [95. Mert a legtöbbször szóban kommunikálunk a munkatársakkal.] (145:145) (Super)</b> Codes: [beszéd] [gyakoriság] [kommunikál] [munkában] No memos	
Mert a <b>legtöbbször szóban</b> kommunikálunk a munkatársakkal.	
<hr/>	
<b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:89 [149. Szóban gyakran kell kommunikálni az esetleges ügyfelekkel, ugyanakkor sor kerülhet egy-egy levé..] (241:241) (Super)</b> Codes: [beszéd] [gyakoriság] [kommunikál] [levelek] No memos	
<b>Szóban gyakran</b> kell kommunikálni az esetleges ügyfelekkel, ugyanakkor sor kerülhet egy-egy levél, szöveg megírására is.	

A hallgatók egy része ugyanakkor a szóbeli és írásbeli kommunikációt valamilyen kommunikációs helyzethez köti, ez szóbeli kommunikáció esetén a *tárgyalást, telefonálást, személyes megbeszélést* (összesen 56 idézet) jelenti, míg írásbeli kommunikáció esetén a *levélírást* került legtöbbször említésre (47 idézet).

A gyakoriság mellett többen a két forma között fennálló különbséggel is indokolták, miért a szóbeli kommunikációt tartják fontosnak (26. ábra). Nem adják meg egyértelműen és részletesen, hogy az írásbeli és a szóbeli kommunikáció miben különböznek egymástól, csak néhány különbségre utalnak. Ugyanakkor az írásbeli kommunikáció esetén a *nyelvhelyesség* szempontja is előtérbe kerül, néhányan úgy vélik, az írott szövegeknél nagyobb szerepet játszik a nyelvtani pontosság, jobban kell ügyelni a nyelvtani szabályok betartására, mint a szóbeli kommunikációban. Ez utóbbi adat is a két kommunikációs forma közötti különbség érzékelésére utal.

26. ábra: Részlet a „beszéd” kódhoz tartozó idézetekből

<p><b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:16 [24. Egyszerű: prezentáció és íráskészség órán tanultam, hogy az ember beszéd közben 8000 más jellel ..] (39:39) (Super)</b>  Codes: [beszéd]  No memos</p> <p>Egyszerű: prezentációs és íráskészség órán tanultam, hogy az ember beszéd közben 8000 más jellel tudja közölni a szándékát, több érzelmet tud kifejezni.</p> <p><b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:23 [37. Munkakörtől függ, de a szóbeli kommunikációt hatékonyabbnak tartom, mert láthatóak a reakciók, i..] (55:55) (Super)</b>  Codes: [beszéd]  No memos</p> <p>Munkakörtől függ, de a szóbeli kommunikációt hatékonyabbnak tartom, mert láthatóak a reakciók, illetve a felmerülő kérdésekre azonnali választ lehet adni.</p> <p><b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:32 [53. A szóbeli megnyilatkozásokra gyorsabban kell reagálni, míg az írásbelinél át lehet gondolni, utána..] (81:81) (Super)</b>  Codes: [beszéd]  No memos</p> <p>A szóbeli megnyilatkozásokra gyorsabban kell reagálni, míg az írásbelinél át lehet gondolni, utána lehet nézni a kérdéses részeknek. Így szerintem a szóbeli kommunikáció magasabb szintű nyelvtudást igényel.</p>
---

Érdekes eredményként megemlítendő, hogy a diákok egy része a szóbeli kommunikáció, a *beszélni*, *beszélgetni* igék szinonimájaként használja a *kommunikálni* igét, számukra a kommunikáció szóbeli megnyilvánulást jelent (27. ábra).

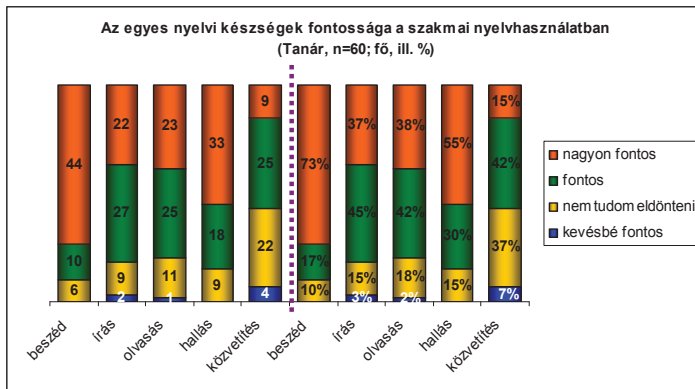
27. ábra: Részlet a „kommunikál” kódhoz tartozó idézetekből

<p><b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:101 [189. Azért, mert például egy bankba bejön egy ügyfél, aki angolul beszél, akkor csak így tudok vele ..] (291:291) (Super)</b>  Codes: [beszéd] [kommunikál]  No memos</p> <p>Azért, mert például egy bankba bejön egy ügyfél, aki angolul beszél, akkor csak így tudok vele kommunikálni, ha tárgyalóképes nyelvtudásom van.</p> <p><b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:154 [288. Kommunikálni kell a feletteseinkkel, akik jórészt csak angolul vagy németül beszélnek.] (427:427) (Super)</b>  Codes: [beszéd] [kommunikál]  No memos</p> <p>Kommunikálni kell a feletteseinkkel, akik jórészt csak angolul vagy németül beszélnek</p> <p><b>P 6: 2_fontos_indoklás.rtf - 6:184 [218. Egy munkahelyen nem elég, ha kommunikálni tudok, mert írásbeli munkák is adódhatnak, például ad..] (335:335) (Super)</b>  Codes: [kommunikál] [munkában]  No memos</p> <p>Egy munkahelyen nem elég, ha kommunikálni tudok, mert írásbeli munkák is adódhatnak, például adminisztrációs.</p>
---

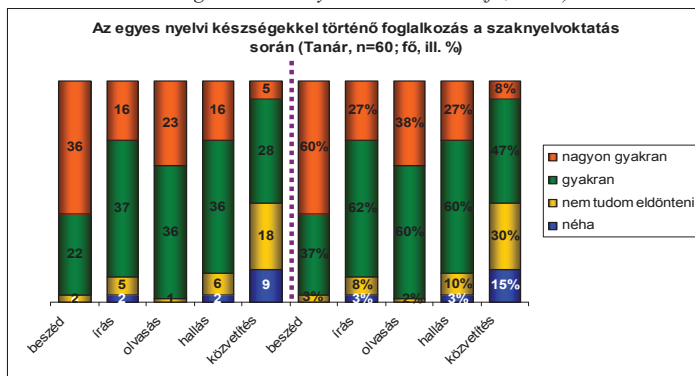
Ez a szóhasználat független attól, hogy az adott válaszadó a szóbeli kommunikációt fontosabbnak tartotta-e az írásbeli kommunikációnál, így nem állítható, hogy a fontosság megítélése befolyásolta volna a szóhasználatot.

Az egyes nyelvi készségek fontosságát a szakmai nyelvhasználatban (28. ábra), illetve a készségek fejlesztésének gyakoriságát a szaknyelvoktatás során (29. ábra) ötfokozatú Likert-skála segítségével kellett megítélni. A **tanárok** válaszairól készített gyakorisági mutatók nem jeleznek nagy eltéréseket a fontosság és a fejlesztés gyakorisága között.

28. ábra: *Mennyire fontosak az egyes nyelvi készségek a tanárok véleménye szerint a szakmai-munkahelyi nyelvhasználatban? (fő; ill. %)*



29. ábra: *Milyen gyakran foglalkoznak a szaknyelvoktatók az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során? (fő; ill. %)*



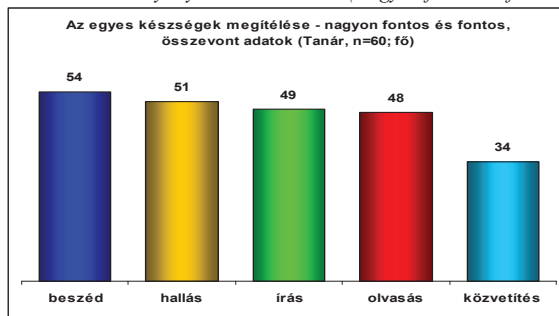
Az ábrák „ideális” eredményt mutatnak, hiszen a tanárok döntő többsége szinte mindegyik készséget a „fontos”, illetve „nagyon fontos” kategóriába sorolta, és csak

kevesen nyilatkoztak úgy, hogy nem tudják az adott készség fontosságát megítélni. Ebből a sorból leginkább a közvetítés készsége emelkedik ki, amelyről a megkérdezettek közül 22 fő (37%) „nem tudja eldönteni”, mennyire fontos a szakmai nyelvhasználatban. A beszéd- és az íráskészségre fókuszálva azonban feltűnő, hogy kétszer annyian tartják a beszédkészséget „nagyon fontosnak” (n=44 fő, 73%), mint az íráskészséget (n=22 fő, 37%).

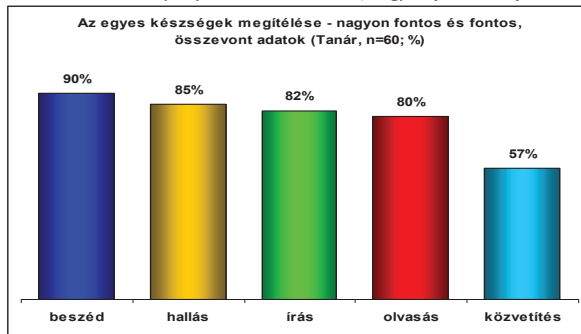
A készségfejlesztés területén is megfigyelhető ez az arány (beszéd: „nagyon gyakran”= 36 fő, 60%; írás: „nagyon gyakran”= 16 fő, 27%), kiegészítve azonban azzal, hogy a tanárok saját megítélésük szerint szinte mindegyik készséggel „gyakran”, illetve „nagyon gyakran” foglalkoznak a szaknyelvi órákon. A közvetítés ebben az esetben is problematikusabbnak tűnik a többi készségnél („nem tudom eldönteni”= 18 fő, 30%; „néha”= 9 fő, 15%).

A két kérdésre adott válaszok közül kiemeltem a „nagyon fontos” és „fontos”, illetve a „nagyon gyakran” és „gyakran” válaszokat, ezek eredményeit szemlélteti a 30.a és 30.b, valamint a 31.a és 31.b ábra. Látható, hogy ebben az esetben a fontosságnál tapasztalt sorrendnek nem felel meg az egyes készségek fejlesztésének gyakorisága, mivel a legfontosabbnak (90%) tartott beszédkészség fejlesztését (97%) egy százalékkal megelőzi az olvasásértés fejlesztésének gyakorisága (98%). A második legfontosabbnak (85%) tartott hallásértés fejlesztése is csak a negyedik helyen szerepel a gyakoriságot tekintve (87%), az íráskészség azonban mindkét esetben a harmadik helyet foglalja el (82%, illetve 88%). Az eltérések általában 10-11%-on belül mozognak, csak a közvetítés készség esetén figyelhető meg mindkét területen ennél jóval nagyobb különbség.

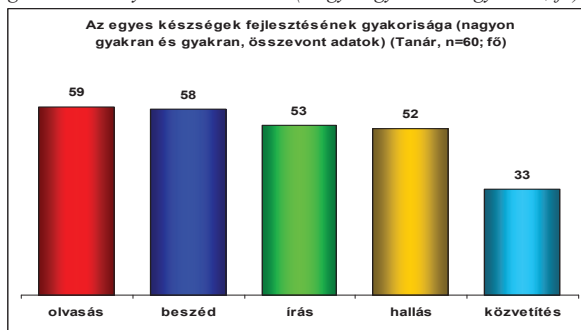
30.a ábra: *Mennyire fontosak az egyes nyelvi készségek a tanárok véleménye szerint a szakmai-munkahelyi nyelvhasználatban? (Nagyon fontos és fontos; fő)*



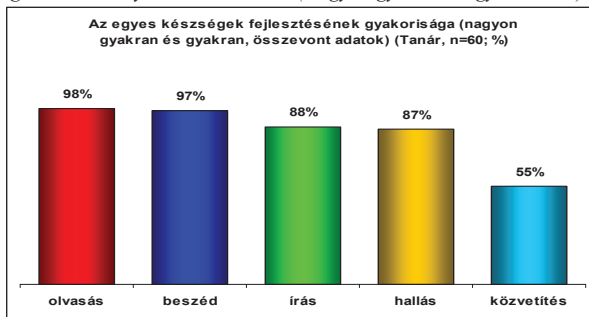
30.b ábra: Mennyire fontosak az egyes nyelvi készségek a tanárok véleménye szerint a szakmai-munkahelyi nyelvhasználatban? (Nagyon fontos és fontos; %)



31.a ábra: Milyen gyakran foglalkoznak a szaknyelvtanárok az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során? (Nagyon gyakran és gyakran; fő)



31.b ábra: Milyen gyakran foglalkoznak a szaknyelvtanárok az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során? (Nagyon gyakran és gyakran; %)



A gyakorisági mutatók kiszámítása és bemutatása mellett így szükségesnek tartottam megvizsgálni, hogy van-e összefüggés az egyes készségek fontosságának megítélése és a gyakorlás-fejlesztés gyakorisága között. Ugyanazon készségek fontosságának megítélése (TK<sub>7</sub>) és fejlesztésének gyakorisága (TK<sub>8</sub>) között a beszédkészség kivételével minden esetben közepesen erős, pozitív szignifikáns összefüggés<sup>102</sup> mutatható ki (13. táblázat<sup>103</sup> – kiemelés piros színnel).

13. táblázat: *A korrelációs számítás eredményei – 7. és 8. kérdés (Tanár, n=60)*

		Beszéd nyelv- oktatás8_1	Írás nyelv- oktatás8_2	Olvasás nyelv- oktatás8_3	Hallás nyelv- oktatás8_4	Közvetítés nyelv- oktatás8_5
<b>Beszéd fontossága 7_1</b>	Pearson Correlation	,203	,169	,052	,225	,229
	Sig. (2-tailed)	,120	,197	,690	,085	,079
	N	60	60	60	60	60
<b>Írás fontossága 7_2</b>	Pearson Correlation	-,041	,367(**)	,192	,243	,389(**)
	Sig. (2-tailed)	,753	,004	,142	,061	,002
	N	60	60	60	60	60
<b>Olvasás fontossága 7_3</b>	Pearson Correlation	-,102	,089	,346(**)	,428(**)	,308(*)
	Sig. (2-tailed)	,437	,501	,007	,001	,017
	N	60	60	60	60	60
<b>Hallás fontossága 7_4</b>	Pearson Correlation	,016	,205	,229	,473(**)	,279(*)
	Sig. (2-tailed)	,902	,116	,079	,000	,031
	N	60	60	60	60	60
<b>Közvetítés fontossága 7_5</b>	Pearson Correlation	-,004	,163	,346(**)	,237	,464(**)
	Sig. (2-tailed)	,978	,213	,007	,068	,000
	N	60	60	60	60	60

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A tanárok olyan arányban fejlesztik tehát az adott készséget, amilyen fontosnak azt tartják a szakmai nyelvhasználatban. Ezen kívül bizonyos készségek fontossága és

<sup>102</sup> Az összefüggés erősségének megítélése minden esetben Sajtos és Mitev (2007: 205) megadott táblázata alapján történik. Az általuk megadott kategóriák a lineáris korrelációs együttható (r) értékére:  $r = 1$ : tökéletes pozitív kapcsolat;  $0,7 \leq r < 1$ : erős pozitív kapcsolat;  $0,2 \leq r < 0,7$ : közepes pozitív kapcsolat;  $0 < r < 0,2$ : gyenge pozitív kapcsolat;  $r = 0$ : nincs lineáris kapcsolat. A negatív előjelű lineáris korrelációs együtthatóra ugyanezek az erősségek érvényesek, csak nem pozitív, hanem negatív összefüggésnek tekintendők. (részletesen: Sajtos – Mitev, 2007: 205)

<sup>103</sup> A táblázatokban és az ábrákban a továbbiakban a egyes adatfeliratok mellett szereplő számok a tanári, illetve a diák kérdőív adott kérdésének számát és a kérdésen belüli alpontot jelölik. Például: Beszéd fontossága 7\_1: A tanári kérdőív 7. kérdésének 1. alpontja, amely a beszéd fontosságának megítélésére irányult.



más készségek fejlesztése között is látható közepesen erős, pozitív szignifikáns összefüggés (13. táblázat – kiemelés kék színnel).

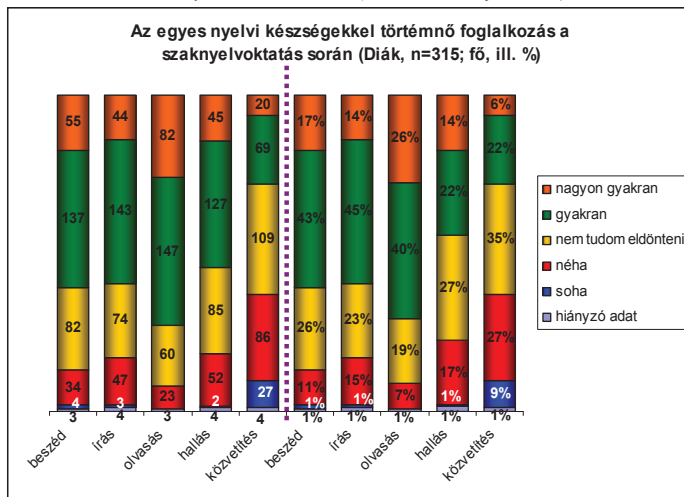
Utóbbiak közül az íráskészség fontosságának megítélése csak a közvetítési készség fejlesztésének gyakoriságával mutat összefüggést ( $r=0,389$ ;  $p=0,002$ ), ami magyarázható az írásbeli közvetítés és az írásbeli szövegalkotás feladatok hasonlóságával. Azonban a közvetítés fontossága nem függ össze az íráskészség fejlesztésével, tehát összefüggés fordított irányban nem állapítható meg. A közvetítési készség fontossága az olvasásértés fejlesztésével áll szignifikáns összefüggésben ( $r=0,346$ ;  $p=0,007$ ). Az olvasásértés fontossága szignifikáns összefüggést mutat a hallásértés ( $r=0,428$ ;  $p=0,001$ ) és a közvetítés ( $r=0,308$ ;  $p=0,017$ ) fejlesztésével. Előbbi magyarázható a ténnyel, hogy mindkét készség ún. receptív készségnek tekinthető, míg utóbbi a közvetítés integrált jellegével, amely magában foglalja egy receptív és egy produktív készség használatát. Írásbeli közvetítésnél ez lehet az olvasásértés és az íráskészség használata. Érdekes adat, hogy az olvasásértés fontosságának megítélése és a hallásértés fejlesztésének gyakorisága között magasabb szignifikanciaszint mellett valamivel szorosabb az összefüggés ( $r=0,428$ ;  $p=0,001$ ), mint az olvasásértés fontossága és fejlesztése között ( $r=0,346$ ;  $p=0,007$ ). A korreláció, azaz összefüggés azonban minden esetben viszonylag alacsony, így messzemenő következtetések nem vonhatók le az adatokból.

Érdekességgéppen megvizsgáltam, hogy hány tanár tartja „nagyon fontosnak”, illetve „fontosnak” az íráskészséget, és közülük hányan jelölték, hogy „nagyon gyakran” vagy „gyakran” fejlesztik a készséget. 49 tanár (80%) jelölte az íráskészséget a „fontos” és „nagyon fontos” kategóriában, közülük 44-en (73%) „gyakran” vagy „nagyon gyakran” fejlesztik a készséget, négy fő (7%) „nem tudja eldönteni” a készség fejlesztésének gyakoriságát, míg egy fő a „néha” kategóriát jelölte. A korreláció számítás eredményei nem mutatnak jelentős eltérést a 13. táblázat íráskészséget szemléltető adatától. Az összefüggés ebben az esetben is közepesen erős, pozitív irányú ( $r=0,413$ ;  $p=0,005$  – 0,01-es érvényes szignifikanciaszint mellett). Tehát megállapítható, hogy azok a tanárok, akik „fontosnak”, illetve „nagyon fontosnak” tartják az íráskészséget, gyakrabban is foglalkoznak vele a tanítás során.

A diákokat csak a szaknyelvoktatás során fejlesztett készségekről kérdeztem meg (DK<sub>8</sub>), ennek eredményét szemlélteti a 32. ábra. Az egyes készségeknél három, illetve négy esetben hiányzott a válasz. A diákok úgy ítélik meg, hogy a készségekkel

inkább „gyakran”, mint „nagyon gyakran” foglalkoznak a szaknyelvoktatásban, ami némileg ellentmond a tanárok véleményének. Feltűnő még a „nem tudom eldönteni” válaszok viszonylag magas száma, ami több okkal is magyarázható. Valószínűsíthető, hogy a hallgatók nem olyan tudatosan közelítik meg a kérdést, mint a szakemberek, azaz a nyelvtanárok, és nem tudják olyan pontosan megítélni a készségfejlesztést, mint ők. A beszéd- és az íráskészség fejlesztése a hallgatók szerint szinte hasonlóan gyakran történik (beszéd: „nagyon gyakran”= 55 fő; 17% és „gyakran”= 137 fő; 43%; írás: „nagyon gyakran”= 44 fő; 14% és „gyakran”= 143 fő; 45%). A diákok is az olvasásért tartják a leggyakrabban fejlesztett készségnek („nagyon gyakran”= 82 fő; 26% és „gyakran”= 147 fő; 40%), csakúgy, mint a tanárok. A közvetítési készség jelen esetben is a legkevésbé preferált készségnek tűnik („soha”= 27 fő; 9% és „néha”= 86 fő; 27%) (32. ábra).

32. ábra: Milyen gyakran foglalkoznak az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során? (Diák, n=315; fő, ill. %)

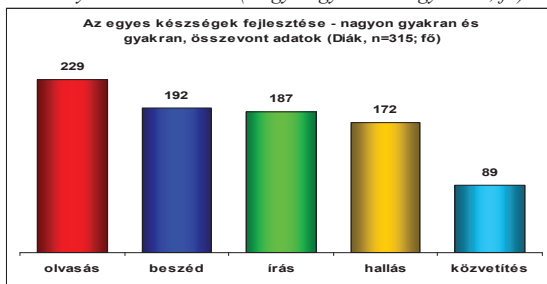


Eltér a tanári kérdőíves felmérés eredményétől, hogy a diákok jóval nagyobb arányban jelölték, hogy az egyes készségek fejlesztésével „néha” foglalkoznak (beszéd: „néha”= 34 fő; 11%, írás: „néha”= 47 fő; 15%, olvasás: „néha”= 23 fő; 7%, hallás: „néha”= 52 fő; 17% és közvetítés: „néha”= 86 fő; 27%). A diákválaszokban az

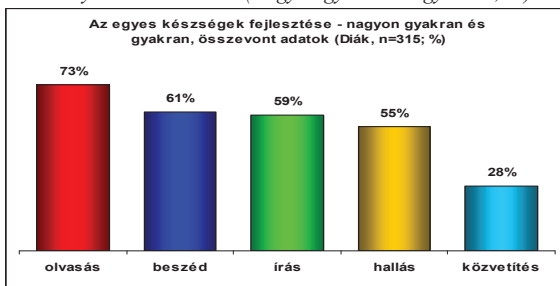
olvasásértés kivételével minden készségnél megjelenik a „soha” kategória is, azonban csak a közvetítés készségénél tekinthető jelentősnek a száma (közvetítés: „soha”= 27 fő, 9%). Utóbbi adatok („néha”, illetve „soha” válaszok száma) szintén a készségek fejlesztésének kevésbé pontos, illetve tudatos megközelítésére utalhatnak.

A „nagyon gyakran” és „gyakran” kategóriába eső válaszok összevont eredményei jól szemléltetik, hogy az így nyilatkozó diákok az ezen kategóriákat jelölő tanárokhoz hasonlóan ítélik meg a készségek fejlesztésének gyakoriságát (33.a és 33.b ábra).

33.a ábra: *Milyen gyakran foglalkoznak az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során?(Nagyon gyakran és gyakran; fő)\**



33.b ábra: *Milyen gyakran foglalkoznak az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során?(Nagyon gyakran és gyakran; %)\**



\* beszéd, olvasás: n=312; írás, hallás, közvetítés: n=311

Első helyen ebben az esetben is az olvasásértés áll (n=229 fő; 73%), amelyet a beszéd-készség követ (n=192 fő; 61%). Az íráskészség (n=187 fő; 59%) jelen esetben is csak a harmadik helyen áll, azonban a beszéd-készség fejlesztésének gyakoriságától

csak nagyon kis mértékben (2%), az olvasásértéstől azonban jelentősebben (14%) elmaradva.

A két minta 8. kérdésre (TK<sub>8</sub> és DK<sub>8</sub>) adott válaszaiban rejlő különbségek vizsgálatára független mintás *t*-próbát végeztem (14.a és 14.b táblázat – utóbbiban kiemelés piros színnel).

14.a táblázat: *Milyen gyakran foglalkoznak az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során? Független mintás t-próba – statisztikai mutatók [a tanári (n=60) és diák (n=312, ill. 311) válaszok összevetése]*

Group Statistics					
	minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
beszéd nyelvoktatás8_1	tanár	60	4,57	,563	,073
	diák	312	3,66	,936	,053
írás nyelvoktatás8_2	tanár	60	4,12	,691	,089
	diák	311	3,57	,944	,054
olvasás nyelvoktatás8_3	tanár	60	4,37	,520	,067
	diák	312	3,92	,864	,049
hallás nyelvoktatás8_4	tanár	60	4,10	,706	,091
	diák	311	3,52	,957	,054
közvetítés nyelvoktatás8_5	tanár	60	3,48	,854	,110
	diák	311	2,90	1,047	,059

14.b táblázat: *Milyen gyakran foglalkoznak az egyes nyelvi készségekkel a szaknyelvoktatás során? Független mintás t-próba – eredmények [a tanári (n=60) és diák (n=312, ill. 311) válaszok összevetése]*

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
beszéd nyelvoktatás8_1	Equal variances assumed	13,786	,000	7,276	370	,000	,910	,125	,664 1,155
	Equal variances not assumed			10,108	131,171	,000	,910	,090	,732 1,088
írás nyelvoktatás8_2	Equal variances assumed	21,153	,000	4,251	369	,000	,544	,128	,293 ,796
	Equal variances not assumed			5,232	106,463	,000	,544	,104	,338 ,751
olvasás nyelvoktatás8_3	Equal variances assumed	4,084	,044	3,843	370	,000	,444	,115	,217 ,671
	Equal variances not assumed			5,343	131,355	,000	,444	,083	,279 ,608
hallás nyelvoktatás8_4	Equal variances assumed	24,616	,000	4,484	369	,000	,582	,130	,327 ,838
	Equal variances not assumed			5,491	105,683	,000	,582	,106	,372 ,793
közvetítés nyelvoktatás8_5	Equal variances assumed	1,166	,281	4,059	369	,000	,583	,144	,301 ,865
	Equal variances not assumed			4,650	96,606	,000	,583	,125	,335 ,831

A gyakorisági mutatókban megmutatkozó eltéréseket a statisztikai vizsgálat eredményei megerősítették: a *t*-próba szerint szignifikáns különbség van a tanárok és a diákok válaszai között. A statisztikai adatok átlagából (Mean) és a *t*-próba eredményeiből megállapítható, hogy a tanárok általánosságban gyakoribbnak ítélik az egyes készségek fejlesztését, mint a hallgatók. Az adatokból csak az íráskészséget kiemelve látható, hogy a megkérdezett tanárok és diákok között, az íráskészség fejlesztésének gyakoriságát tekintve szignifikáns különbség ( $t=5,232$ ;  $df=106,463$ ;  $r=0,000$ ) tapasztalható. Saját megítélésük alapján a tanárok gyakrabban fejlesztik az íráskészséget ( $x=4,12$ ), mint a diákok véleménye ( $x=3,57$ ) szerint.

#### 3.4.4.1.2. Tájékozódás a gazdasági élet elvárásairól

A második kutatási kérdésem csak a tanárok csoportját érintette, arra voltam kíváncsi, hogy ők hogyan tájékozódnak a gazdasági élet elvárásairól a szakmai nyelvhasználatot illetően. Az interjúk fontos tanulsága volt ugyanis, hogy a szaknyelvtanárok úgy érezték, hiányosak az információik a szakma írásbeli kommunikációval kapcsolatos elvárásait tekintve és bizonytalanok az írás szerepének megítélésében. A kérdőíves megkérdezés ezzel ellentétes eredményt hozott (15. táblázat).

15. táblázat: *Ismerik-e a tanárok a szakma elvárásait az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően? (Tanár, n=60)*

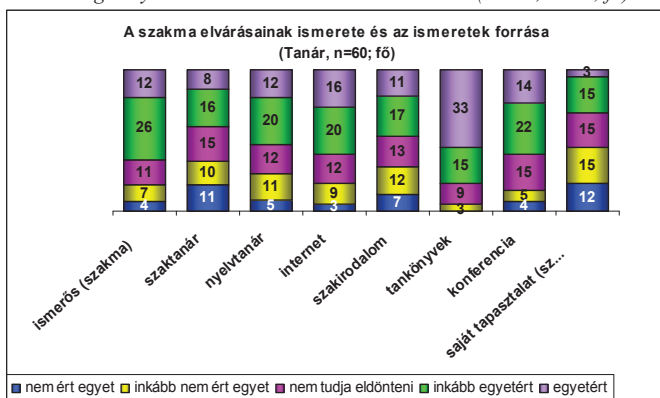
14.1. „Ismerem a szakma elvárásait az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.”				
Teljes mértékben egyetértek	Inkább egyetértek	Nem tudom eldönteni	Inkább nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
26 (43%)	23 (38%)	8 (13%)	3 (5%)	0

A megkérdezettek közül 26-an (43%) jelölték az ötfokozatú Likert-skálán, hogy „inkább egyetértenek”, 23-an (38%) pedig „egyetértenek” azzal az állítással, hogy ismerik a szakma elvárásait az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően (15. táblázat). Nyolcan (13%) tartoznak a bizonytalanok közé („nem tudom eldönteni”), csak hárman (5%) jelölték, hogy nem ismerik az elvárásokat ezen a területen („inkább nem értek egyet”), és a válaszadók közül senki nem jelezte, hogy „egyáltalán nem ért egyet” az állítással.

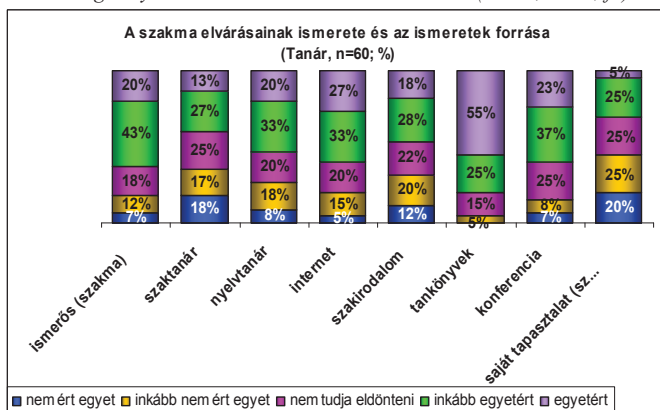
A 14. kérdés további alpontokat is tartalmazott, amelyek az információk forrását térképezték fel. A válaszok a források széles spektrumát fedték le, azonban ebben az

esetben még inkább megfigyelhető az első vizsgálat (tanári interjúk) egyik tanulsága, miszerint a tanárok nagy része az adott tankönyvből („teljes mértékben egyetérték”= 33 fő, 55%; „inkább egyetérték”= 15 fő, 25%; egyáltalán nem értek egyet=0!) tájékozik a szakma elvárásairól (34.a és 34.b ábra).

34.a ábra: Milyen forrásból tájékoznak a tanárok a szakma elvárásairól az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően? (Tanár, n=60; fő)



34.b ábra: Milyen forrásból tájékoznak a tanárok a szakma elvárásairól az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően? (Tanár, n=60; fő)



A második és harmadik helyen a „teljes mértékben egyetérték” és „inkább egyetérték” válaszok alapján a szakmában dolgozó ismerőstől kapott információk

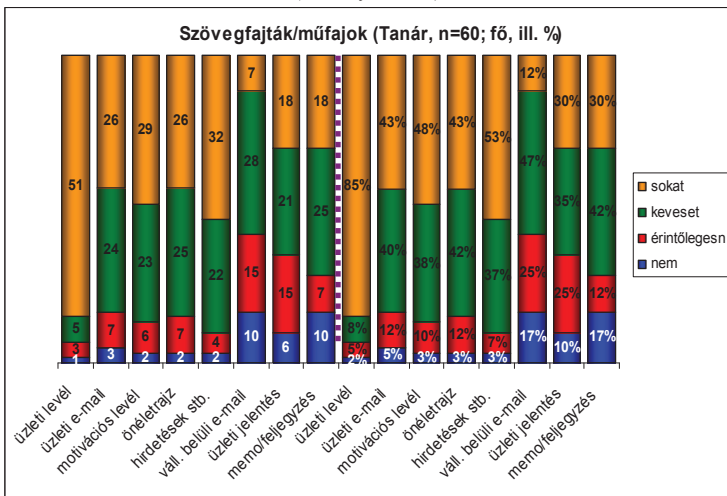
alapján („teljes mértékben egyetértek” és „inkább egyetértek” összesen= 38 fő, 63%), illetve az internetes forrásból történő tájékozódás áll („teljes mértékben egyetértek” és „inkább egyetértek” összesen= 36 fő, 60%). A további források használata a gyakoriságot tekintve nagyjából egységes képet mutat, csak a saját tapasztalatból szerzett, illetve a szaktanár kollégáktól kapott információk alapján történő tájékozódás mutat némi eltérést a többi eredménytől.

Az elvárások ismerete és a források közötti összefüggés kimutatására korrelációszámítást végeztem, ahol a források egymás közötti szignifikáns összefüggésére nem tértem ki. A számítások azt mutatják, hogy három esetben áll fenn szignifikáns összefüggés az elvárások ismerete (TK<sub>14.1.</sub>) és a források között. A szakmában dolgozó ismerőstől kapott információ (TK<sub>14.2.</sub>) ( $r=0,381$ ;  $p=0,003$  – 0,01-es érvényes szignifikanciaszint mellett), a szaktanártól kapott információ (TK<sub>14.3.</sub>) ( $r=0,390$ ;  $p=0,002$  – 0,01-es érvényes szignifikanciaszint mellett), valamint a saját, szakmában szerzett tapasztalat (TK<sub>14.9.</sub>) ( $r=0,365$ ;  $p=0,005$  – 0,01-es érvényes szignifikanciaszint mellett) mutat közepesen erős, pozitív összefüggést a szakma elvárásainak ismeretével. Az összefüggési mutatók azonban jelen esetben is viszonylag alacsonynak tekinthetők, habár szignifikanciaszintjük magas.

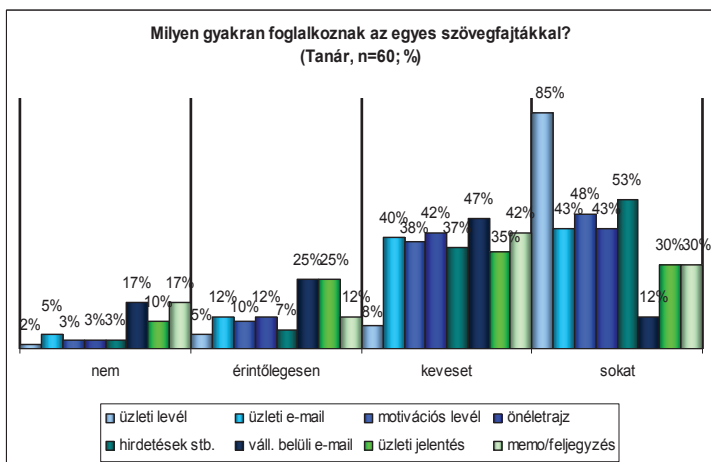
#### **3.4.4.1.3. A szövegfajták tanítása**

A szakmai nyelvhasználatban előforduló írásbeli szövegfajtáknak, műfajoknak a szakirodalom (Kurtán, 2003; Ablonczyné, 2006, Rébék-Nagy, 2006) szerint a szaknyelvoktatás és -vizsgáztatás alapját kell képezniük. A kérdőív 12. pontjában felsorolt írásbeli műfajokat a tanári interjúkban említett szövegfajták, valamint a fent említett szakirodalmi források adatainak felhasználásával állítottam össze (3. kutatási kérdés). Nyolc műfajt/szövegfajtát jelöltem meg, kiegészítve még az egyéb kategóriával, amelyre azonban nem érkezett válasz. Az egyes szövegfajták/műfajok szaknyelvoktatásban előforduló gyakoriságát az 35.a és 35.b ábra szemlélteti, utóbbi csak százalékos eloszlásban. Az ábrákon jól látható az egyes szövegfajták/műfajok előfordulása közötti különbség. A tanári interjúk eredményeirehasonlóan jelen esetben is megállapítható, hogy az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor az üzleti levelezés dominál: a **tanárok** közül 85% foglalkozik „sokat” a levelezéssel.

35.a ábra: Mennyit foglalkoznak a tanárok egyes szövegfajtákkal/műfajokkal az íráskészség fejlesztése során? (Csoportosítás a szövegfajták/műfajok szerint) (n=60; fő, ill. %)



35.b ábra: Mennyit foglalkoznak a tanárok egyes szövegfajtákkal/műfajokkal az íráskészség fejlesztése során? (Csoportosítás a gyakoriság szerint) (n=60, %)





Ez az adat azért is hangsúlyos, mert a 35.b ábra szerint kimagaslóan magas, a többi szövegfajta esetén az értékek legfeljebb ennek kétharmadát (*hirdetések*= 53%) érik el. Az üzleti levelek említése a további kategóriákban szintén nagyon alacsony, megállapítható, hogy egy válaszadó kivételével mindenki foglalkozik ezzel a szövegfajttal valamilyen módon a tanítás során. A tanárok inkább „keveset”, mint „sokat” foglalkoznak a *memo/feljegyzés*, az *üzleti jelentés* és a *vállalaton belüli e-mail* szövegfajtákkal. E három szövegfajta közül az ábrák alapján a legkevesebbé a vállalaton belüli e-mail fordul elő a tanítás során („sokat”= 12%; „keveset”= 47%; „érintőlegesen”= 25%; „egyáltalán nem”= 17%), az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” válaszok aránya ebben az esetben megegyezik a memo/feljegyzés szövegfajtánál adott „egyáltalán nem” válaszok arányával.

Habár a szakirodalom (Kurtán – Silye, 2006) is utal arra, hogy az elektronikus kompetencia elengedhetetlen része a szakmai nyelvhasználatnak, feltűnő, hogy a vállalaton belüli e-mailek mellett az *üzleti e-mailek* írását is csak jóval kisebb mértékben jelölték a „sokat foglalkozunk vele” kategóriában (n=26 fő, 43%), mint az üzleti levelezést. A válaszadók közül 12% (hét fő) csak érintőlegesen, illetve 5% (három fő) pedig egyáltalán nem tér ki erre a szövegtípusra a tanítás során. Kiemelendő adat, hogy az idegen nyelvű *önéletrajzok* írása sem túl gyakori tevékenység („sokat”= 43%), ami igaz a *motivációs levél* esetében is („sokat”= 48%).

Nem minden válaszadó indokolta meg a szövegfajták/műfajok tanítását, és az indoklást adók sem tértek ki egységesen külön minden pontra, többen egy mondatral válaszolták meg a teljes kérdést. Az egyes szövegfajták/műfajok tanításának okai között feltűnő a *nyelvvizsga* említésének gyakorisága, 45 esetben szerepelt a nyelvvizsga az indoklásokban, de többször a szakmai élet követelményeivel együtt. A *mindennapi/szakmai/üzleti élet*, *munkavállalás*, *munkalehetőség* stb., azaz a munkahelyi nyelvhasználat igényei azonban így is csak 27 válaszban fordultak elő indoklásként. Volt olyan válasz is, amelyből kitűnik, hogy a nyelvvizsga követelmények egyértelműen erősebbek a szakma elvárásainál: egy válaszadó csak érinti az óráin az üzleti e-maileket, mert „nem vizsgakövetelmény, noha manapság fontos része az üzleti életnek” (TK<sub>v9</sub>). Ugyanakkor az üzleti levelekkel sokat foglalkozik, mert „vizsgakövetelmény, a kereskedelem, idegenforgalom fontos kommunikációs eszköze”(TK<sub>v9</sub>). Az indoklások alapján egyértelműen megállapítható tehát a nyelvvizsga, illetve a nyelvvizsga feladatok visszahatása a tanításra. Ennek oka még az *időhiányban* is rejlik. Az Atlas.ti program a fenti kódhoz 19 idézetet

talált, amelyekben valamilyen formában megtalálható volt az idő szerepére történő utalás (36. ábra).

36. ábra: Részlet az „idő” kódhoz tartozó idézetekből

**19 quotation(s) for code:**  
**idő**  
**Report mode: quotation list names and references**  
**Quotation-Filter: All**

---

HU: szöke  
File: [C:\Documents and Settings\Dokumentumok\Scientific Software\ATLAs\TextBank\szöke.hpr5]  
Edited by: Super  
Date/Time: 09.01.26 13:28:38

---

**P 2: tanári\_12.10.\_műfaj\_indok.rtf - 2:35 [nem vizsgaanyag, speciális téma, a vállalat profiljától függ, kevés az idő a felkészülésre.] (120:120) (Super)**  
Codes: [idő] [nyelvvizsga]  
No memos

Nem vizsgaanyag, speciális téma, a vállalat profiljától függ, **keves az idő** a felkészülésre.

**P 2: tanári\_12.10.\_műfaj\_indok.rtf - 2:36 [középfokon nem tananyag vagy nyelvvizsgaanyag, idő hiányában nem tanítom.] (120:120) (Super)**  
Codes: [idő] [nyelvvizsga]  
No memos

Középfokon nem tananyag vagy nyelvvizsgaanyag, **idő hiányában** nem tanítom.

**P 2: tanári\_12.10.\_műfaj\_indok.rtf - 2:41 [Általában a BGF vizsgafeladatok fontosak a hallgatóknak és nincs elég idő, hogy túl messzire menjünk..] (144:144) (Super)**  
Codes: [idő] [nyelvvizsga]  
No memos

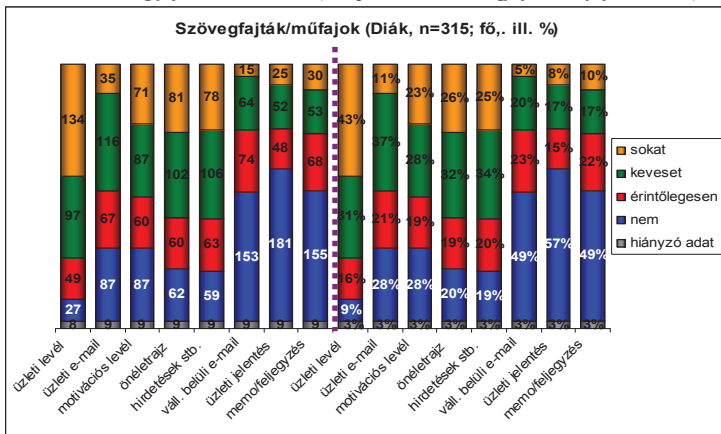
Általában a BGF vizsgafeladatok fontosak a hallgatóknak és **nincs elég idő**, hogy túl messzire menjünk attól a feladattípustól.

Megvizsgáltam továbbá, hogy a szövegfajták/műfajok (TK<sub>12.1.</sub> – TK<sub>12.9.</sub>) tanítása összefüggésben áll-e a szakma elvárásainak ismeretével (TK<sub>14.1.</sub>). A szakma elvárásainak ismerete és egyetlen tanított műfaj, szövegfajta között sem volt megállapítható szignifikáns összefüggés. Az egyes műfajok/szövegfajták és az elvárásokról szerzett információk között is csak két esetben figyelhető meg közepesen erős, pozitív szignifikáns összefüggés: az *üzleti jelentés*, *beszámoló* (TK<sub>12.7.</sub>) ( $r=0,362$ ;  $p=0,005 - 0,01$  érvényes szignifikanciaszint mellett), valamint a *memo/feljegyzés* (TK<sub>12.8.</sub>) ( $r=0,367$ ;  $p=0,004 - 0,01$  érvényes szignifikanciaszint mellett) tanítása mutat összefüggést a konferencián, továbbképzésen szerzett információkkal (TK<sub>14.8.</sub>)

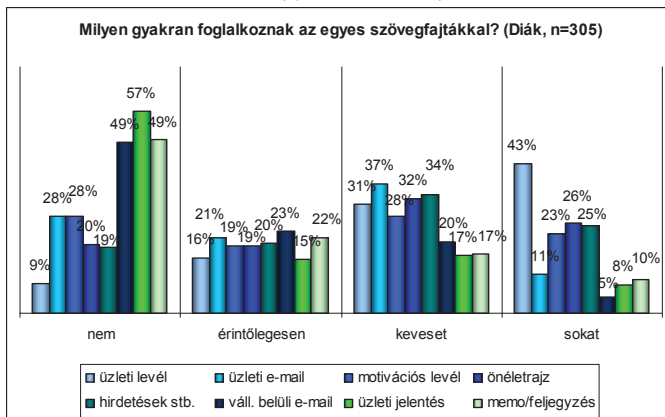
A **diák** kérdőív 12. pontjában (DK<sub>12</sub>) szintén a szövegfajták/műfajok íráskészség-fejlesztésben betöltött szerepére kérdeztem rá, azonban a diákoknak az egyes szövegfajták/műfajok előfordulásának gyakoriságát nem kellett

megindokolniuk. A diákok válaszaiból is kitűnik (37.a és 37.b ábra) az *üzleti levelezés* prioritása („sokat”= 134 fő, 43%; „keveset”= 97 fő, 31%), azonban a százalékos érték a tanári említéshez képest eltérő, a tanárokhöz képest (üzleti levelezés: „sokat”= 85%) jóval kevesebben állítják, hogy „sokat” foglalkoznak az üzleti levelezéssel.

37.a ábra: Mennyit foglalkoznak az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal az íráskészség fejlesztése során? (Csoportosítás szövegfajták/műfajok szerint)



37.b ábra: Mennyit foglalkoznak az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal az íráskészség fejlesztése során? (Csoportosítás gyakoriság szerint, a hiányzó adatok nélkül)(Diák, n=305; %)



A „sokat foglalkozunk vele” említések között a hallgatók válaszaiban a második helyen az önéletrajz áll (n=81 fő, 26%), szemben a tanári válaszokban második helyen szereplő hirdetéssel (n=32 fő, 53%). Szembetűnő még a diákok válaszaiban alapján az elektronikus kommunikáció üzleti levelezéshez képest történő elhanyagolása (*üzleti e-mail*: „sokat”= 35 fő, 11%, illetve „nem”= 87 fő; 28%; *vállalaton belüli e-mail*: „sokat”= 15 fő, 5%, illetve „nem”= 153 fő, 49%), az eltérés a tanári válaszokban megfigyelhető arányokat is meghaladja (összehasonlításként lásd 35.a és 35.b ábra).

Az *önéletrajz* és a *motivációs levél* megírása sem túl gyakori tevékenység a hallgatók szerint, előbbi a válaszadók több mint egyharmada „csak érintőlegesen” ismerhette meg (19%) vagy „egyáltalán nem” gyakorolta (20%), míg utóbbit a megkérdezettek majdnem fele jelölte a két kategória valamelyikében („csak érintőlegesen”= 19%, „nem”= 28%). Feltűnő az *üzleti jelentések* írásának magas aránya (57%) az „egyáltalán nem” válaszok között, amelytől nem marad el messze a memo/feljegyzés (49%), illetve a vállalaton belüli e-mail írása (49%) sem.

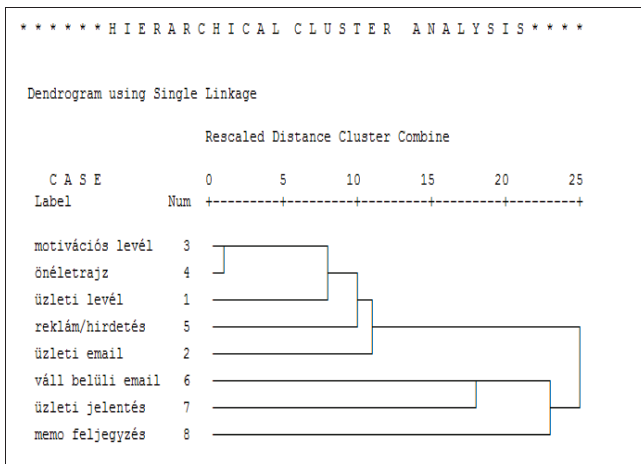
A 12. kérdésben (TK<sub>12</sub> és DK<sub>12</sub>) szereplő műfajok/szövegfajták tanítása, gyakorlása közötti összefüggéseket klaszteranalízissel próbáltam megállapítani. A klaszteranalízis a változók halmazán belüli kölcsönös összefüggéseket vizsgálja,

„...segítségével egy többváltozós adathalmazt próbálunk meg rendezni oly módon, hogy fel tudjuk tární az általunk korábban még nem ismert összefüggések struktúráját...olyan csoportokat, fürtöket, *klasztereket* hozunk létre, amelyeknek elemei a lehető legszorosabban kapcsolódnak egymáshoz és viszonylag jobban eltérnek a többi klaszter elemeitől” (Falus - Ollé, 2000: 268 – kiemelés az eredeti szöveg szerint).

A klaszteranalízis az osztályozás szinonimájának tekinthető, elsődleges célja, hogy a megfigyelési egységeket a kiválasztott változók alapján viszonylag homogén csoportokba rendezze. Az adott csoportba tartozó megfigyelési egységek többé-kevésbé hasonlítanak egymásra, de különböznek más csoportok tagjaitól (Sajtos – Mitev, 2007). A szövegfajták/műfajok közötti összefüggés vizsgálatakor a klaszteranalízis lehetséges formái közül az *egyszerű láncmódszert* (Single Linkage) alkalmaztam, amelynek alapja a legkisebb távolság, a legközelebbi szomszéd (Nearest neighbor) elve (Sajtos – Mitev, 2007: 295). Elsőként azokat a megfigyelési egységeket vonja össze, amelyek között legkisebb a távolság, tehát a legjobban hasonlítanak egymáshoz.

A **tanári** válaszokat bemutató dendrogramon (38. ábra) megfigyelhető, hogy a leggyorsabban, már az első lépésben egyesülő, egymáshoz legközelebb álló két klaszter a motivációs levél (TK<sub>12.3.</sub>) és az önéletrajz (ZK<sub>12.4.</sub>), amelyek valóban egymáshoz nagyon közel álló, ugyanahhoz a témakörhöz tartozó szövegfajták.

38. ábra: Hierarchikus klaszteranalízis egyszerű láncmódszerrel  
– 12. kérdés (Tanár, n=60)

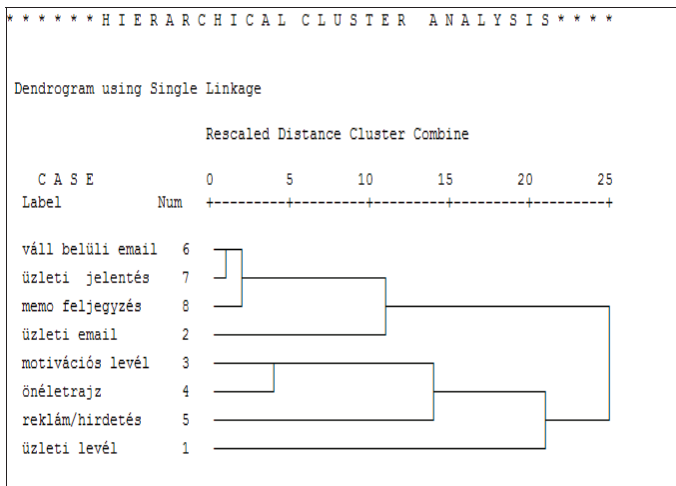


Harmadik elemként társul ezekhez az üzleti levél (TK<sub>12.1.</sub>), ez a három szövegfajta már a második klaszterben, viszonylag hamar egyesül. A hirdetések, brosrák, reklámlevelek (TK<sub>12.5.</sub>) csatlakozik az eddig elemekhez, így létrehozva a harmadik klasztert. Érdekes eredmény, hogy az üzleti e-mailek (TK<sub>12.2.</sub>) csak a negyedik klaszterben jelennek meg, pedig az üzleti levelezéshez közelebb állónak tekinthetők, mint a hirdetések stb.. Teljesen különálló klasztert képez a vállalaton belüli e-mailek (TK<sub>12.6.</sub>) és az üzleti jelentések (TK<sub>12.7.</sub>) gyakorlása, hozzájuk kapcsolódik újabb elemként, a hatodik klasztert létrehozva a memok/feljegyzések (TK<sub>12.8.</sub>) írása. A két különálló klasztercsoport végül az utolsó lépésben egyesül. Jól látható az ábrán, hogy a tanári vélemények szerint többet gyakorolt szövegfajták/műfajok képezik a felső nagy klasztercsoportot, míg az íráskészség fejlesztésében kevésbé hangsúlyos szövegek az alsó klasztercsoportban kaptak helyet. A tanári válaszok gyakorisági

mutatói alapján az alsó klasztercsoport elemeivel a tanárok inkább „keveset” vagy „érintőlegesen” foglalkoznak.

A **diákok** válaszait szemléltető dendrogram más képet mutat, mint a tanári válaszok alapján kialakult klaszterek (39. ábra).

39. ábra: Hierarchikus klaszteranalízis egyszerű láncmódszerrel  
– 12. kérdés (Diák,  $n=305$ )



Megállapítható, hogy első lépésben, nagyon korán, a vállalaton belüli e-mailek ( $DK_{12.6.}$ ) és az üzleti jelentés ( $DK_{12.7.}$ ) egyesülnek egy klaszterré, vagyis azok a szövegfajták/műfajok, amelyekkel a diákok véleménye szerint, a gyakorisági mutatók alapján a legkevésbé foglalkoznak a nyelvoktatás során. Ugyanez a két szövegfajta a tanári válaszok alapján is külön klasztert képez, azonban csak jóval később egyesül a két elem. Hozzájuk csatlakozik a második lépésben, még mindig korán, a memok/feljegyzések ( $DK_{12.8.}$ ) írása, létrehozva a második klasztert, ami szintén megegyezik a tanári ábrán megfigyelt, de jóval később létrejövő klaszterekkel. A memok/feljegyzések írása szintén a legelhanyagoltabb feladatok közé tartozik a diák válaszok gyakorisági mutatói szerint. Eltérés a tanári ábrához képest, hogy az üzleti e-mailek ( $DK_{12.2.}$ ) elem társul következőként az eddigiekhez, létrehozva a harmadik klasztert és a felső nagyobb klasztercsoportot. A felsőtől különálló klasztert képez a

motivációs levél (DK<sub>12,3</sub>) és az önéletrajz (DK<sub>12,4</sub>) társulása, ez a negyedik klaszter, amelyhez a tanári ábrától eltérően először a hirdetések, broszúrák, reklámlevelek (DK<sub>12,5</sub>) elem csatlakozik ötödik klaszterként. Csak az utolsó előtti klaszterben lép be az üzleti levelek (DK<sub>12,1</sub>) írása, végül a két nagy különálló klasztercsoport az utolsó lépésben egyesül.

A tanári és diák kérdőív 12. kérdésére adott válaszok *t*-próbája szerint a tanári és diák válaszok között minden szövegfajta/műfaj esetén szignifikáns különbség tapasztalható (16.a és 16.b táblázat – utóbbiban kiemelés piros színrel). Az átlagok és a *t*-próba eredményei alapján megállapítható, hogy a tanárok minden esetben gyakoribbnak tartják az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal történő foglalkozást, mint a diákok és az eltérések szignifikánsnak tekintendők, tehát a gyakorisági mutatóknál tapasztalt eltérést a statisztikai számítás is megerősíti. A legnagyobb eltérés az átlagokban az üzleti jelentés írása (TK<sub>12,7</sub> és DK<sub>12,7</sub>) feladat esetén tapasztalható (tanár: *x*=1,85; diák: *x*=0,74), ezt követi a memo/feljegyzés írása (TK<sub>12,8</sub> és DK<sub>12,8</sub>) feladat (tanár: *x*=1,85; diák: *x*=0,86). Ahogy a gyakorisági mutatókból és az átlagokból is kiderül, mindkét feladat a nyelvvoktatás során kevésbé hangsúlyos szövegfajták/műfajok közé tartozik.

16.a táblázat: *Mennyit foglalkoznak az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal az íráskészség fejlesztése során? Független mintás t-próba – statisztikai mutatók [tanári (n=60) és diák (n=305; 306, ill. 307) válaszok összevetése]*

Group Statistics

	minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
üzleti levél 12_1	tanár	60	2,77	,621	,080
	diák	307	2,10	,970	,055
üzleti email 12_2	tanár	60	2,22	,846	,109
	diák	305	1,32	1,011	,058
motivációs levél 12_3	tanár	60	2,32	,792	,102
	diák	306	1,47	1,143	,065
önéletrajz 12_4	tanár	60	2,25	,795	,103
	diák	306	1,67	1,086	,062
reklám/hirdetés 12_5	tanár	60	2,40	,764	,099
	diák	306	1,66	1,059	,061
vállalaton belüli email 12_6	tanár	60	1,53	,911	,118
	diák	306	,81	,933	,053
üzleti jelentés 12_7	tanár	60	1,85	,971	,125
	diák	306	,74	1,012	,058
memo/feljegyzés 12_8	tanár	60	1,85	1,039	,134
	diák	306	,86	1,028	,059

16.b táblázat: *Mennyit foglalkoznak az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal az íráskészség fejlesztése során? Független mintás t-próba – eredmények [tanári (n=60) és diák (n=305; 306, ill. 307) válaszok összevetése]*

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
üzleti levél12_	Equal variance assumed	24,627	,000	5,112	365	,000	,666	,130	,410	,922
	Equal variance not assumed			6,835	123,326	,000	,666	,097	,473	,858
üzleti email12	Equal variance assumed	11,047	,001	6,405	363	,000	,892	,139	,618	1,166
	Equal variance not assumed			7,219	95,405	,000	,892	,124	,647	1,137
motivációs levél12_3	Equal variance assumed	27,303	,000	5,459	364	,000	,843	,154	,539	1,146
	Equal variance not assumed			6,948	113,386	,000	,843	,121	,602	1,083
önéletrajz12_4	Equal variance assumed	15,068	,000	3,934	364	,000	,580	,147	,290	,870
	Equal variance not assumed			4,838	107,343	,000	,580	,120	,342	,818
reklám/hirdet12_5	Equal variance assumed	14,316	,000	5,128	364	,000	,737	,144	,454	1,019
	Equal variance not assumed			6,367	108,943	,000	,737	,116	,507	,966
vállalaton belül email12_6	Equal variance assumed	,200	,655	5,532	364	,000	,726	,131	,468	,984
	Equal variance not assumed			5,624	85,099	,000	,726	,129	,469	,983
üzleti jelentés12_7	Equal variance assumed	1,316	,252	7,803	364	,000	1,108	,142	,829	1,387
	Equal variance not assumed			8,025	86,064	,000	1,108	,138	,834	1,383
memo/fejlegyz12_8	Equal variance assumed	,567	,452	6,791	364	,000	,987	,145	,701	1,273
	Equal variance not assumed			6,744	83,241	,000	,987	,146	,696	1,278

### 3.4.4.2. Az íráskészség fejlesztésének módszertani problémái

A módszertani problématerülethez szintén három kutatási kérdés<sup>104</sup> tartozik:

4. Milyen tananyagokat használnak a tanárok a gazdasági szaknyelv oktatása során az íráskészség fejlesztéséhez?
5. Milyen módszerekkel fejlesztik a tanárok az íráskészséget a gazdasági szaknyelv oktatása során?
6. Milyen egyéb kompetenciák, készségek fejlesztésére van még szükség, illetve milyen egyéb kompetenciák, készségek fejleszthetők még az íráskészség fejlesztése során?

#### 3.4.4.2.1. Tananyagok

A tanári interjúk rámutattak, hogy a megkérdezett tanárok szerint nincsen megfelelő, kellően részletes szaknyelvi tankönyv az íráskészség fejlesztéséhez, amely biztos

<sup>104</sup> A kutatási kérdések számozása követi az eredeti, Bevezetésben megadott számozást.



alapokat nyújtana és minden műfajra és szövegtípusra kitérne (4. kutatási kérdés). A kérdőíves megkérdezés 11. pontjának válaszai is alátámasztják ezt az eredményt (17. táblázat).

17. táblázat: *Milyen anyagokat használ nyelvórán a szakmai szövegek írásának gyakorlásakor? (Tanár, n=60)*

11.1. Tankönyv	11.2. Interneten talált anyag	11.3. Tankönyvből fénymásolt anyag	11.4. Szakmai újságban stb. talált anyag	11.5. Kollégáktól kapott anyag	11.6. Egyéb (saját készítésű feladat/anyag)
42 (70%)	42 (70%)	49 (82%)	45 (75%)	30 (50%)	12 (20%)

A megkérdezett **tanárok** döntő többsége ugyan használ tankönyvet (n=42 fő; 70%), de nagyjából hasonló arányban alkalmaz interneten talált (n=42 fő, 70%) vagy szakmai újságban olvasott (n=45 fő, 75%) anyagot, azonban leginkább tankönyvből fénymásol (n=49 fő, 82%) feladatokat. A válaszadók fele nyilatkozott úgy, hogy kollégáktól kap anyagot az íráskészség gyakorlásához, és ötödük (n=12 fő, 20%) saját maga készít gyakorló feladatokat. Utóbbi válasz az „egyéb” kategóriában fordult elő, azonban magyarázat, kifejtés nélkül, így nem tudható pontosan, hogy a „saját készítésű” feladatok alapját mi alkotja. Lehetséges, hogy ezek kiindulási pontja is az előző kategóriák egyikébe esik, mert például egy szakmai újságban olvasott cikk alapján készít feladatot a tanár. A „saját készítésű” feladatok jellemzőinek feltárása tehát további vizsgálatokat igényel, és ebben az esetben a feladat autentikussága is további releváns kérdéseket vet fel.

A tankönyvek használata angol és német nyelv esetén szakirányok szerint is több kiadványt jelent, az angol üzleti nyelv tanításakor a válaszadók nyolc könyvet említettek meg. A turizmus-vendéglátás szaknyelv területén valamivel egységesebb a kép, mivel a megkérdezett tanárok két kiadványt neveztek meg. Német nyelv tanítása hasonló képet mutat: üzleti nyelvnél öt kiadványt, míg turizmus-vendéglátás szaknyelvnél három könyvet említettek meg a válaszadók.<sup>105</sup> Fontos megjegyezni

<sup>105</sup> A megemlített nyelvkönyvek: *Angol üzleti*: Cotton, D. et al (2007): *Market Leader*. London, Longman; Radványi, T. – Görgényi, I. (2001): *English for Business and Finance*. Budapest, Akadémiai Kiadó; Tullis, G. – Trappe, T. (2005): *New Insights into Business*. London, Longman; Dévény, Á. (2000): *Angolul az irodában*. Budapest, Pro Lingua Kft.; MacKenzie, I. (2002): *English for Business Studies*. Cambridge, Cambridge University Press; Littlejohn, A. (2005): *Company to Company*. Cambridge, Cambridge University Press; Naunton, J. (2008): *Head for Business*. Oxford, Oxford University Press; Ashley, A. (2003): *Oxford Handbook of Commercial Correspondence*. Oxford, Oxford University Press

azonban, hogy a megkérdezettek viszonylag nagy része (n=23 fő, 38%) nem adta meg az általa használt tankönyv címét, így a fenti adatok nem tekinthetők egyértelműnek. Megfigyelhető, hogy a tanárok által megnevezett könyvek nem mindegyike kifejezetten íráskészség fejlesztésre irányuló kiadvány, több tankönyv, nyelvkönyv is található az említett könyvek között. Érdekes különbség a két nyelv tankönyv-használata között, hogy az angol nyelvű könyvek elsősorban külföldi kiadók szaknyelvi kiadványai, míg a német nyelvű könyvek között dominálnak a különböző, hazai kiadású vizsgafelkészítő kötetek. Utóbbi adat a nyelvvizsgák szaknyelvoktatásra történő visszahatását is jelezheti, azonban a visszahatás ténye – mint a tanári interjúkból is kiderült, valamint az előző fejezetekben (3.4.4.1.1. és 3.4.4.1.3.) részletesen is bemutatásra került – nem tekinthető nyelvfüggőnek. Feltételezhető még, hogy német nyelven nem jelentek meg olyan nagy számban szaknyelvi könyvek, mint angol nyelven. Az okok feltárásához további vizsgálatok szükségesek, amelyek módszere újabb kérdőíves megkérdezés, valamint tankönyvelemzés is lehet.

A használt tananyagok (TK<sub>11</sub>) és a tanított szövegfajták/műfajok (TK<sub>12</sub>) között a korrelációs számítás szerint egyik esetben sincs szignifikáns összefüggés, ami arra utal, hogy a szövegfajták/műfajok tanítása nem függ attól, hogy milyen tananyagot használ a tanár. Tehát feltételezhetően nem az adott tankönyv, illetve egyéb forrásból származó tananyag határozza meg a tanításra kiválasztott műfajokat/szövegfajtákat. Ezek említése az indoklásokban sem fordult elő.

A **diákok** a tananyagokat tekintve nagy arányban jelölték a tankönyveket (n=215 fő, 71%) és a tankönyvből fénymásolt tananyagokat (n=202 fő, 67%) használatát (18. táblázat). Az említések aránya megfelel a tanári válaszoknak. A diák kérdőívben nem szerepelt a „kollégától kapott anyagot használ” kategória, helyette a „tanárunk által készített anyagot használunk” válaszlehetőség kapott helyet, amelyet szintén viszonylag gyakran (n=158 fő, 52%) jelöltek meg a válaszadók. Kérdésként

---

*Angol turizmus-vendéglátás:* Strutt, P. (2003): *English for International Tourism*. Longman; Fekesházi, M. – Máthé, K. (2006): *Tourism in focus*. Budapest, KIT  
*Német üzleti:* Wiseman, C. (2004): *Unternehmen Deutsch*. Klett; Hering, A. – Matussek, M. (2004): *Geschäftskommunikation. Schreiben und Telefonieren*. München, Hueber; Bradean-Ebinger, N. (2005): *Wirtschaftsdeutsch für die Mittelstufe*. Budapest, Aula Kiadó; Bajkó – Pintér – Polakov (2008): *Bausteine Oeconom*. Budapest, Aula Kiadó; Sachs, R. (2002): *Deutsche Handelskorrespondenz*. München, Hueber  
*Német turizmus-vendéglátás:* Bruno, G. – Barbieris, E. (2003): *Deutsch im Hotel. Korrespondenz*. München, Hueber; B. Zuba, M. et al (2006): *Tourismus hin und zurück*. Budapest, KIT; Olaszky, K. (2005): *Gastgewerbe – Tourismus. Großes Testbuch*. Budapest, OLKA

felmerülhet ez esetben, hogy honnan tudják a hallgatók, mi alapján állapítják meg, hogy a tanáruk készítette az anyagot. Az is lehetséges, hogy az esetleg más kategóriába – például DK<sub>11.2</sub> – DK<sub>11.4</sub> – tartozó válaszok is itt kerültek említésre, mivel a más tankönyvből, újságból stb. fénymásolt anyagot is teljes egészében a tanáruk által készítettnek vélték. A terület feltárása tehát ebben az esetben is további vizsgálatokat igényel.

18. táblázat: *Milyen anyagokat használnak nyelvórán a szakmai szövegek írásának gyakorlásakor? (Diák, n=301)*

11.1. Tankönyv	11.2. Interneten talált anyag	11.3. Tankönyvből fénymásolt anyag	11.4. Szakmai újságban stb. talált anyag	11.5. A tanár által készített anyag	11.6. Egyéb
215 (71%)	72 (24%)	202 (67%)	93 (31%)	158 (52%)	0

Az egyes kategóriákra adott válaszok viszonylag magas száma – az interneten talált anyagot is a megkérdezettek körülbelül negyede (n=72 fő, 24%) említette – is azt mutatja, hogy az íráskészség fejlesztéséhez nincsen megfelelő, minden esetben használható tankönyv. Különbség a tanári válaszokhoz képest, hogy a diákok arányaiban kevesebbszer utaltak a szakmai újságokból, folyóiratokból származó anyagok használatára, mint a tanárok, mivel feltehetőleg nem ismerik fel az innen származó anyagokat, illetve azok forrását (diák= 93 fő, 52%, tanár= 45 fő, 75%).

Az angol, illetve német szakmai nyelvkönyvek közül a diákok valamivel többet említettek meg, mint a tanárok<sup>106</sup>. Ennek oka lehet, hogy a diákok sem csak az íráskészség fejlesztését tartották szem előtt, amikor a kérdést megválaszolták, hanem a szaknyelvtanulás egészére koncentráltak. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a német nyelvkönyvek között több is említésre került, amelyek egyáltalán nem

<sup>106</sup> A tanárok által említettekén túl:

*Angol üzleti*: Powell, M. – Clarke, S. – Sharma, P. (2003): *In Company*. London, Macmillan  
*Angol turizmus*: Harding, K. (1998): *Going International*. Oxford, Oxford University Press; Benke, E. – Szilfai, A. (szerk.) (2005): *An Essential Guide to the Special Examination in Tourism and Catering*. Budapest, BGF KVIK  
*Német üzleti*: Sümejiné, D. K. et al (2004): *Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch*. Budapest, Akadémiai Kiadó; Somogyvári, M. et al (2002): *Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung*. Budapest, Akadémiai Kiadó; Olaszky, K. – Gonda, I. (2002): *Neue Wirtschaftsthemen*. Budapest, Holnap Kiadó  
*Német turizmus*: Mekis, Zs. – Szőke, A. (2003): *Fachthemen für die Wirtschaftsprüfung der Budapester Wirtschaftshochschule. Tourismus, Hotellerie und Gastronomie. Mittel- und Oberstufe*. Budapest, BGF KVIK; Mekis, Zs. – Szőke, A. (2005 és 2006): *Wirtschaftsdeutsch für Tourismus und Gastgewerbe, Mittel- und Oberstufe, Band 1-2*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

tartalmaznak íráskészség-fejlesztő feladatokat<sup>107</sup>. A szaknyelvoktatás vizsgacentrikusságára utal, hogy a hallgatók által felsorolt tankönyvek között szinte kizárólag csak kifejezetten vizsgára felkészítő könyv található – immár nemcsak a német nyelvű kiadványok, hanem az angol nyelvűek között is.

A különbözőség-vizsgálatot ennél a kérdésnél csak a DK<sub>11.1.</sub> – DK<sub>11.4.</sub> esetén végeztem el, mivel ezek kérdeztek rá mindkét kérdőívben ugyanannak a tananyagfajtának a használatára (18.a és 18.b táblázat). A 11.5. pont a diák kérdőívben más megfogalmazásban szerepelt; a 11.6. „egyéb” pontra pedig csak a tanároktól érkezett válasz (lásd fent). Így ez utóbbi két pont válaszainak összehasonlítására nem volt lehetőség.

A *t*-próba eredményei megerősítik azt a tényt, hogy a tankönyvhasználat (TK<sub>11.1.</sub> és DK<sub>11.1.</sub>) megítélésében nincs szignifikáns különbség (*t*=-0,223; *df*=359; *r*=0,824) a tanárok (*x*=0,70) és a diákok (*x*=0,71) véleménye között (19.a és 19.b táblázat). Az interneten talált anyagok használatát (TK<sub>11.2.</sub> és DK<sub>11.2.</sub>) a tanárok (*x*=0,70) gyakoribbnak ítélik, mint a diákok (*x*=0,24), válaszaik között szignifikáns különbséget (*t*=7,523; *df*=359; *r*=0,000) lehetett megállapítani. A tankönyvből fénymásolt anyagok felhasználása (TK<sub>11.3.</sub> és DK<sub>11.3.</sub>) szintén gyakrabban történik a tanárok (*x*=0,82), mint a diákok (*x*=0,67) szerint, a különbség ebben az esetben is szignifikáns (*t*=2,544; *df*=96,575; *r*=0,013).

19.a táblázat: *Milyen anyagokat használ nyelvórán a szakmai szövegek írásának gyakorlásakor? Független mintás t-próba – statisztikai mutatók [tanári (n=60) és diák (n=301) válaszok összevetése]*

Group Statistics					
	minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tankönyv11_1	tanár	60	,70	,462	,060
	diák	301	,71	,453	,026
internetről származó anyag11_2	tanár	60	,70	,462	,060
	diák	301	,24	,427	,025
tankönyvből fénymásolt anyag11_3	tanár	60	,82	,390	,050
	diák	301	,67	,471	,027
újságból származó anyag11_4	tanár	60	,75	,437	,056
	diák	301	,31	,463	,027

<sup>107</sup> A 106. lábjegyzetben említett 3 német turizmus szaknyelvi kiadvány nem tartalmaz íráskészség fejlesztésére irányuló feladatokat.

19.b táblázat: *Milyen anyagokat használ nyelvórán a szakmai szövegek írásának gyakorlásakor? Független mintás t-próba – eredmények [tanári (n=60) és diák (n=301) válaszok összevetése]*

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
tankönyv11_1	Equal variances assumed	,189	,664	-,223	359	,824	-,014	,064	-,141	,112
	Equal variances not assumed			-,219	83,111	,827	-,014	,065	-,144	,115
internetről származó anyag11_2	Equal variances assumed	3,333	,069	7,523	359	,000	,461	,061	,340	,581
	Equal variances not assumed			7,139	80,365	,000	,461	,065	,332	,589
tankönyvből fénymásolt anyag11_3	Equal variances assumed	31,818	,000	2,246	359	,025	,146	,065	,018	,273
	Equal variances not assumed			2,544	96,575	,013	,146	,057	,032	,259
újságból származó anyag11_4	Equal variances assumed	3,985	,047	6,801	359	,000	,441	,065	,314	,569
	Equal variances not assumed			7,072	87,521	,000	,441	,062	,317	,565

A szakmai újságból, folyóiratból származó anyagok (TK<sub>11.4.</sub> és DK<sub>11.4.</sub>) ugyancsak gyakrabban fordulnak elő az íráskészség fejlesztése során a tanárok véleménye ( $x=0,75$ ) szerint, mint a diákok megítélése ( $x=0,31$ ) alapján. A válaszok között a különbség szignifikáns ( $t=7,072$ ;  $df=87,521$ ;  $r=0,000$ ).

Mivel a válaszok alapján egyéb kérdésekre, problémákra is fény derült – mint például a tanárok által készített anyagok autentikussága, az egyéb forrásokból származó anyagok diákok általi megítélése stb. –, véleményem szerint a tananyaghasználat az íráskészség fejlesztésének során további vizsgálatokat igényel.

#### 3.4.4.2.2. Az íráskészség fejlesztésének módszertana

A kérdőív második nagy kérdéscsoportja (TK<sub>9</sub>, TK<sub>10</sub>, TK<sub>13</sub> és DK<sub>9</sub>, DK<sub>10</sub>, DK<sub>13</sub><sup>108</sup>) a tanárok íráskészség fejlesztésének módszertani repertoárját: az órán, illetve otthon végzett tevékenységeket, a munkaformákat, a tananyagokat és a javítás/visszajelzés módját térképezte fel (5. kutatási kérdés). Az íráskészség fejlesztésnek lehetséges

<sup>108</sup> Ebbe a kérdéscsoportba sorolható még a 12. kérdés is, amelynek részletes elemzése már a korábbiakban megtörtént.

módszereit a 9. kérdés táblázata<sup>109</sup> (TK<sub>9</sub> és DK<sub>9</sub>) foglalja magában. A felsorolt tevékenységek több területet fednek le, az előkészítő, gyakorló feladatokon keresztül az önálló szövegalkotásig:

1. *A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.)*
2. *Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.)*
3. *Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.)*
4. *Önálló szövegalkotás, amelynek alapja egy létező, eredeti szöveg (pl. minta, befejezetlen szöveg stb.) (9.15. – 9.18.)*
5. *Önálló szövegalkotás magyar, illetve idegen nyelvű utasítás, valamint jegyzetek alapján (9.19. – 9.22.)*
6. *Önálló szövegalkotás, illetve -átírás más műfajnak, illetve olvasóközönségnek megfelelően (9.23. – 9.24.)*

Először külön-külön megvizsgáltam az órán, otthon, illetve egyáltalán nem végzett tevékenységek sorrendjét, amelyekből kiemelttem az első alpontot (9.1.), az adott szöveg elolvasását és fordítását. Kíváncsi voltam arra, hogy mekkora hangsúlyt kap a fordítás az íráskészség fejlesztése során, mennyire tartják szükségesnek a tanárok, hogy az adott szöveget a diákok szó szerint lefordítsák. Mindenképpen aláhúzendő eredmény, hogy a **tanárok** közül 11 fő (18%) órán, 20 fő (33%) otthoni feladatként és 22 (37%) fő órán és otthoni feladatként is végezteti diákjaival ezt a tevékenységet. Tehát a megkérdezettek nagy része (összesen 53 fő, 88%) fordíttatja le a kiinduló, vagy mintaszöveget a diákjaival. Mivel a válaszokat a 9. pontban nem kellett megindokolni, a fordítási tevékenység gyakoriságának okát egyértelműen és szakszerűen nem lehet megadni. A találgatások elkerülése érdekében az okok feltárásához újabb vizsgálatokra lenne szükség.

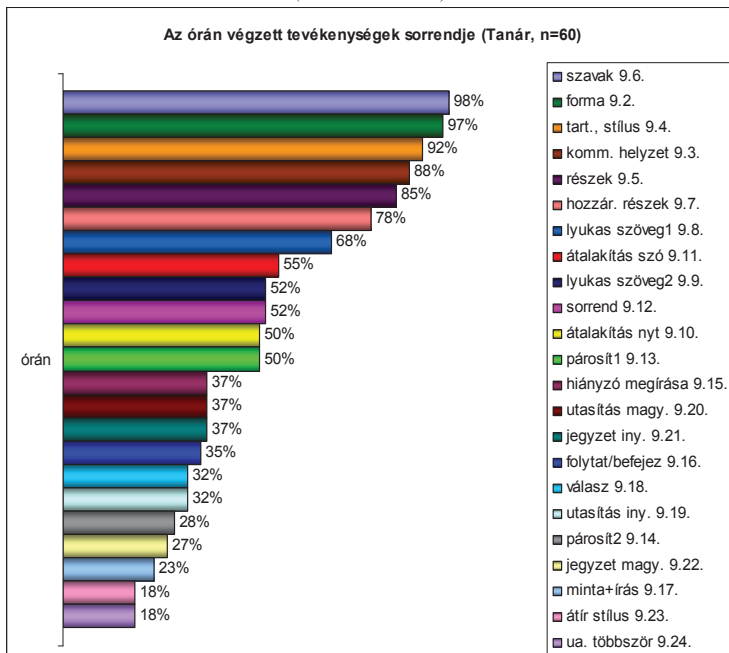
Az egyéb, órán végzett tevékenységek említésének gyakoriságát mutatja be a 40. ábra. Az ábrán szemléletesen kirajzolódik, hogy a tanárok elsősorban a *szókincsfejlesztésre* és a *szövegek elemzésére* helyeznek hangsúlyt, ezek szerepelnek az első öt helyen, 85% feletti említéssel. 50 %-ot meghaladó, vagy éppen 50%-os

---

<sup>109</sup> A 9. kérdés 25 alpontja a kérdőívekben megegyezett, ezeket a továbbiakban a szövegben és az ábrákon terjedelmi okok miatt csak rövidített formában, mellettük – a könnyebb azonosíthatóság érdekében – a megfelelő számozással közlöm, a tevékenységek teljes megfogalmazása az 5. és 6. mellékletekben található kérdőívekben olvasható.

arányú említés tapasztalható a *kohézió és koherencia* felismerését szolgáló feladatoknál.

40. ábra: Az órán végzett tevékenységek sorrendje – a fordítás (9.1.) nélkül (Tanár, n=60; %)

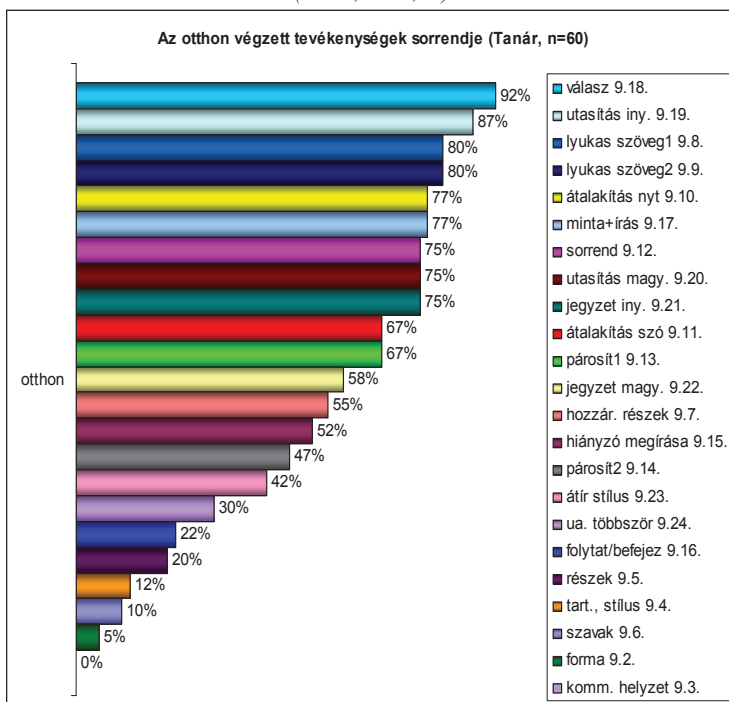


Az *önálló szövegalkotás* nem tartozik a gyakori órai tevékenységek közé, bár ebből a kategóriából több tevékenység is 30% feletti említéssel (például 9.20., 9.15., 9.21., 9.16. stb.) fordul elő a válaszok között. Ezen belül legkevésbé az *önálló szövegalkotás*, illetve *átírás más műfajnak*, illetve *olvasóközönségnek megfelelően* csoportba tartozó feladatokat végeztetik a tanárok a hallgatókkal órán, de egyéb, hasonlóan az önálló szövegalkotás egyes csoportjaiba tartozó tevékenységek (például 9.17. és 9.22.) is ritkán fordulnak elő az órai tevékenységek között (40. ábra).

Ugyanezen tevékenységek közül azonban az otthoni feladatok között csak a „szövegírás minta alapján” (9.17.) (92%) tevékenység szerepel a gyakrabban említett otthoni tevékenységek között, ahogyan azt a 41. ábra is mutatja. Az *önálló*

szövegalkotásra irányuló feladatok közül csak három (9.18., 9.19. és 9.17.) található meg négy leggyakoribb otthoni tevékenység között (80% feletti említési aránnyal), a többi két gyakorlat (9.8. és 9.9., 80%-os említési arány) a *szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok* közé tartozik (41. ábra).

41. ábra: Az otthon végzett tevékenységek sorrendje – a fordítás (9.1.) nélkül  
(Tanár, n=60; %)



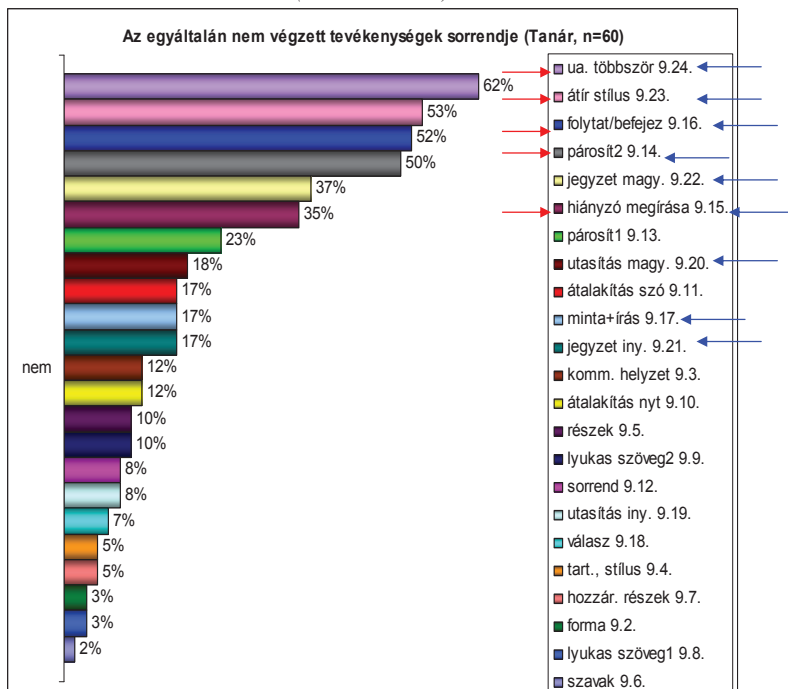
Azonban az *önálló szövegírás* feladatokból csak négy szerepel az otthoni tevékenységek első felében 67%-os, vagy a feletti említési aránnyal, ami az órai tevékenységként történő említésekkel egybevetve arra utal, hogy az *önálló szövegalkotás* tevékenysége sem az órán, sem otthon nem tartozik a gyakori tevékenységek közé. Az órán végzett tevékenységek utolsó két helyét elfoglaló gyakorlatok (9.23. és 9.24.), amelyek szintén ebbe a kategóriába tartoznak, ebben az esetben is csak az utolsó harmadban találhatók. Azonban a leggyakoribb négy órai



tevékenység (9.6., 9.2., 9.4. és 9.3.) az otthoni tevékenységek között az utolsó helyeken szerepel. Valószínű tehát, hogy ezek a feladatok valóban inkább az órai munka részét képezik.

A fenti eredményeket megerősíti az „egyáltalán nem végezzük” tevékenységek ábrája (42. ábra), mivel az órai tevékenységek között az utolsó helyen említett feladatok (9.23. és 9.24.) itt az első két helyen szerepelnek.

42. ábra: Az egyáltalán nem végzett tevékenységek sorrendje – a fordítás (9.1.) nélkül (Tanár, n=60; %)



Az órai tevékenységek utolsó 11 említéséből kilenc szerepel ebben a kategóriában az első 11 hely valamelyikén (kék nyíllal jelölve), az utolsó 11 otthon végzett tevékenységből azonban csak öt található meg az „egyáltalán nem végezzük” lista első 11 helyének valamelyikén (piros nyíllal jelölve). Feltűnő, hogy az első 11 helyen megemlített, vagyis egyáltalán nem végzett tevékenységek közül nyolc (!) az

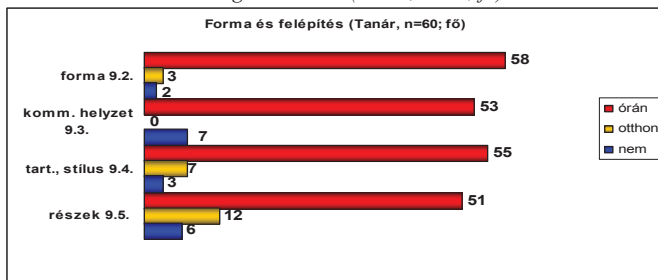
önálló szövegalkotás kategóriájába esik (a 9.15. sorszámu és az a feletti sorszámu tevékenységek).

Az egyes nagy kérdéscsoportok szerinti elemzés átláthatóbbá teszi az adott tevékenységek órai, illetve otthoni gyakoriságát:

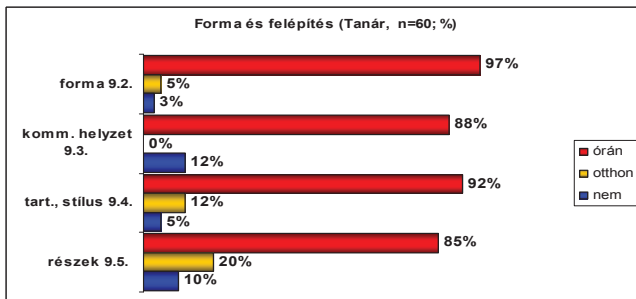
1. A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.)

A szöveg formájának és felépítésének a tanárok viszonylag nagy figyelmet szentelnek, a válaszadók nagy része elsősorban órán foglalkozik ilyen jellegű feladatokkal, az értékek minden esetben meghaladják a 80%-ot. (43.a és 43.b ábra)<sup>110</sup>.

43.a ábra: Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – A szövegek elemzése (Tanár, n=60; fő)



43.b ábra: Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – A szövegek elemzése (Tanár, n=60; %)



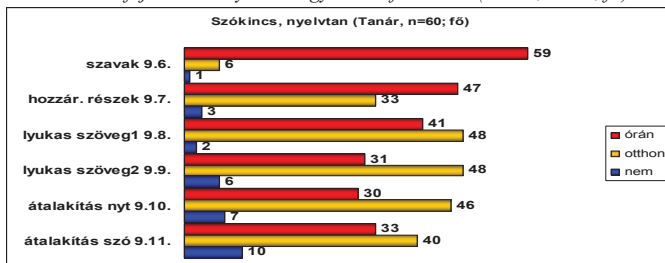
<sup>110</sup> Mivel az adott tevékenységet órai, illetve otthoni tevékenységként is meg lehetett jelölni, a nagy kérdéscsoportok szerint megszerkesztett ábrákon a százalékos értékek összege általában meghaladja a 100%-ot.

A kérdés szövegében a 9.2. – 9.5. pontban a *megbeszéljük, elemezzük, megnézzük, közösen* kifejezések szerepelnek, amelyek inkább órai közös munkát feltételeznek. A tanárok közül hét fő (12 %), illetve 12 fő (20%) a 9.4. és 9.5. pontnál azonban mégis úgy ítélte meg, hogy a diákok otthon is tudják végezni a megjelölt tevékenységet, azaz önállóan is tudják elemezni a mintaszöveg tartalmát és stílusát, illetve részeit és tartalmi egységeit. Az okok feltárására, tehát, hogy miért gondolják a tanárok, hogy a hallgatók egyedül is képesek ezen tevékenységek elvégzésére, illetve hogy mennyire lehet hatékony az önálló, otthoni munka ezeken a területeken, további vizsgálatokra lenne szükség.

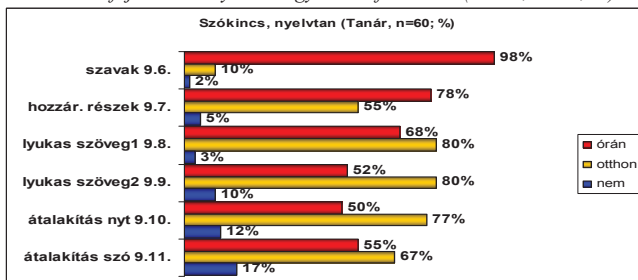
## 2. Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.)

A szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok esetén jól látható az ábrán, hogy az órai munka egyre kevésbé dominál a lyukas szövegek kitöltése és az átalakítást célzó feladatok (9.8. – 9.11.) során a szavak, kifejezések megbeszéléséhez (n=59 fő; 98%) képest (44.a és 44.b ábra).

44.a ábra: Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (Tanár, n=60, fő)



44.b ábra: Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (Tanár, n=60, %)

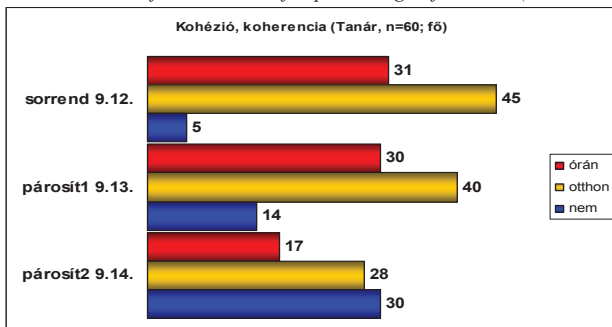


Utóbbi adat arra is utal, hogy a tanárok fontosnak tartják az írásbeli kommunikációhoz, az adott szövegtípushoz, műfajhoz tartozó tipikus szakszavak és szakkifejezések tanítását.

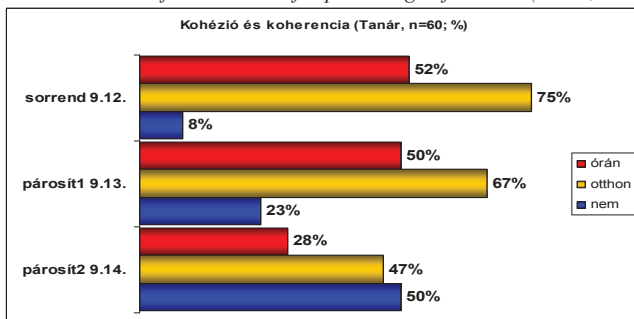
### 3. Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.)

A szöveg felépítésére, a koherenciára és kohézióra irányuló feladatok (9.12. – 9.14.) már kevésbé dominánsan jelennek meg az órai tevékenységek között, inkább otthoni munkaként szerepelnek, de a kategória utolsó pontjánál (9.14.) már jelentősnek mondható az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” (n=30 fő, 50%) válaszok száma is (45.a és 45. b ábra).

45.a ábra: Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (Tanár, n=60; fő)



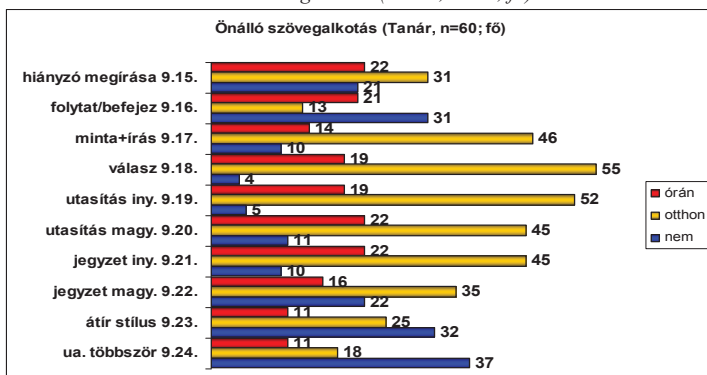
45.b ábra: Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (Tanár, n=60; %)



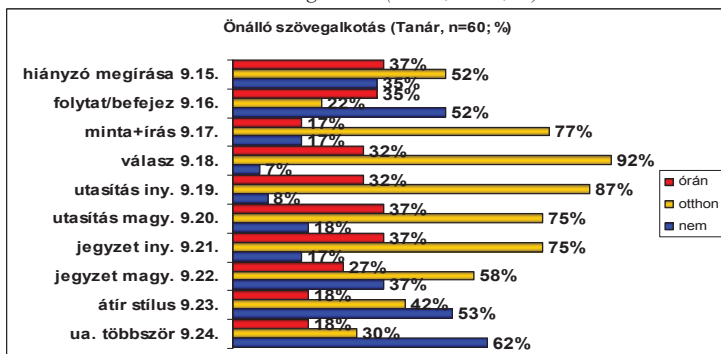
#### 4-6. Önálló szövegalkotás (9.15. – 9.24.)

Az önálló szövegalkotást célzó feladatok kategóriáiban (9.15. – 9.24.) elsősorban az otthoni – valószínűsíthetően önálló – munka prioritása figyelhető meg, azonban nem egyforma vagy hasonló arányban (46.a és 46.b ábra).

46.a. ábra: *Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Önálló szövegalkotás (Tanár, n=60; fő)*



46.b. ábra: *Órán és otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Önálló szövegalkotás (Tanár, n=60; %)*



A minta alapján történő szövegírás (9.17.) már a tanári interjúk során is dominált, jelen válaszokban is fontos tevékenységként szerepel (órán= 14 fő, 17%; otthon= 46 fő, 77%). Ezt meghaladó számban jelölték azonban a tanárok a válasz írását adott

szövegre (9.18.; órán= 19 fő, 32%; otthon= 55 fő, 92%), amely adat viszont a (hagyományos vagy elektronikus) üzleti levelezés tanítására utal.

A valamely rövidebb input (utasítás vagy jegyzet) alapján történő szövegírás (9.19. – 9.22.) is releváns részét képezi a szaknyelvoktatásnak – és a szaknyelvi vizsgáztatásnak, ahol az írásfeladatok általában hasonló jellegűek, így valószínűsíthető, hogy a fenti feladatok gyakorlása a nyelvvizsgára történő felkészülés jegyében is zajlik. (A nyelvvizsgák szerepe már a 3.4.4.1.3. fejezetben, a szövegfajták/műfajok tanításának elemzésekor is szóba került, illetve még ebben a fejezetben, a nyitott kérdések elemzésekor részletesen lesz róla szó.) Azonban ezek a feladatok inkább otthoni tevékenységként szerepelnek, ezen említési arányuk általában kétszerese az órai munka említésének (46.a és 46.b ábra).

Feltűnő, hogy a válaszadók az utolsó két tevékenységet (9.23. és 9.24.) jóval nagyobb arányban jelölték a „nem foglalkozunk vele” oszlopban, mint az órai vagy otthoni tevékenységek között. Ezek a feladatok a műfajok, illetve a potenciális olvasóközönség elvárásai közötti különbség figyelembevételét célozzák, így kevésbé gyakori előfordulásuk a kommunikációs helyzet két fontos elemének elhanyagolására utalnak. A szakirodalmi források (pl. Bhatia, 2004; Zhu, 2004a, 2004b) szerint azonban mind a műfajok és sajátosságaik közötti különbségek, mind az olvasóközönség elvárásainak ismerete elengedhetetlen a sikeres írásbeli szakmai kommunikációban.

A nagy kérdéscsoportokra adott válaszokat összehasonlítva feltűnő, hogy az önálló szövegalkotásra irányuló tevékenységek között a legmagasabb az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” említések aránya. Az *idegen nyelvű utasítás és szempontok alapján megírandó szöveg* (nyelvvizsga feladat lehet) és az *adott szövegre (levélre vagy e-mailre) írandó válasz* feladatokon kívül minden egyéb önálló szövegalkotás tevékenység 10%-nál magasabb értéket kapott az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” válaszok között. Utóbbi tevékenység (válasz írása) a munkahelyen gyakori feladatnak tekinthető, de az önálló szövegalkotáshoz tartozó egyéb tevékenységek is relevánsak lehetnek a későbbi munkahelyi-szakmai nyelvhasználat szempontjából, hiszen a munkavállalók elsősorban ilyen jellegű írásfeladatokkal találkoznak majd munkájuk során, eltekintve azoktól a „standard” szövegektől, amelyek minden vállalatnál használatosak, de egyediek is, és amelyek esetén csak bizonyos adatokat (például: név, időpont stb.) kell a szövegekben megváltoztatni.

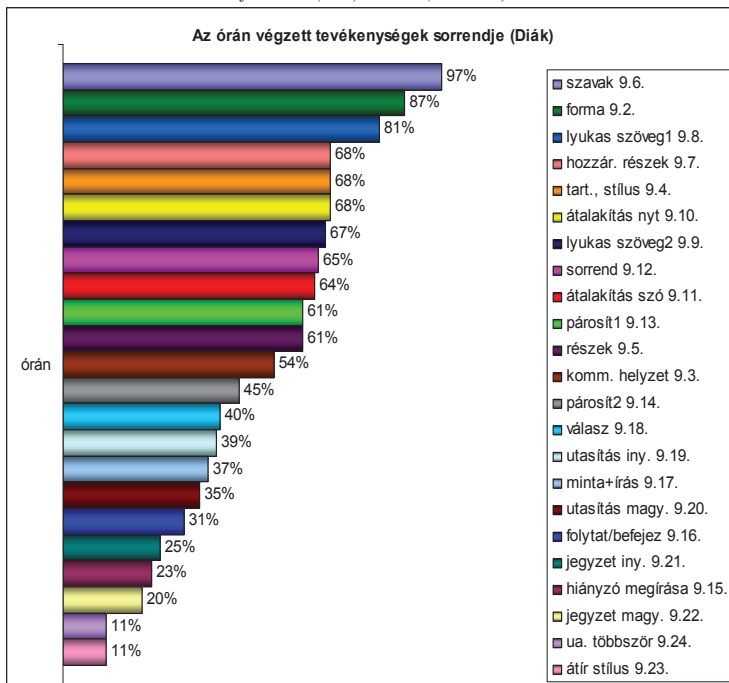
A **diákoknak** a 9. pontban ugyanazokat a tevékenységeket kellett megítélniük, mint a tanároknak. Az első pontban (9.1.) megjelölt fordításról 244 hallgató írta, hogy órán végzett tevékenység, 189 diák otthoni tevékenységként jelölte, a két csoportból 128 fő órai és otthoni munkaként is tekint rá, míg csak tízen nyilatkoztak úgy, hogy nem végzik ezt a tevékenységet a nyelvoktatás során ( $n=314$ ). Ez az adat a tanári válaszokhoz hasonlóan a fordítási tevékenység dominanciájára utal. Az okok feltárásához szintén további vizsgálatokra lenne szükség.

A  $t$ -próba szerint a tanárok ( $x=0,70$ ) és a diákok ( $x=0,60$ ) fordítási tevékenységről alkotott véleménye között csak az otthoni munka esetén nincs szignifikáns különbség ( $t=1,492$ ;  $df=86,356$ ;  $r=0,139$ ). Az órai fordítási gyakorlatokat a hallgatók ( $x=0,78$ ) gyakoribbnak tartják, mint a tanárok ( $x=0,55$ ), a válaszok között szignifikáns különbség ( $t=-3,295$ ;  $df=75,348$ ;  $r=0,002$ ) mutatkozik. A tanári ( $x=0,12$ ) válaszokban gyakoribb az „egyéltalán nem végezzük” kategória említése, mint a diákok esetén ( $x=0,03$ ), a különbség ebben az esetben is szignifikánsnak tekinthető ( $t=1,975$ ;  $df=65,803$ ,  $r=0,050$ ).

Az órai, illetve otthoni tevékenységek, valamint az „egyéltalán nem foglalkozunk vele” említések sorrendje ebben az esetben is szemléletesen mutatja az egyes tevékenységek említésének gyakoriságát (47., 48. és 49. ábra).

A diákok az első 2 leggyakoribb órai tevékenységnek ugyanúgy a szókincsfejlesztő (9.6.) és az egyik szövegelemzésre (9.2.) irányuló feladatot tartják, azonban a tanári válaszokkal ellentétben a következő két helyen újabb tevékenységek (9.8. és 9.7.) szerepelnek, amelyek a *szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok* közé tartoznak (47. ábra). A diákok által ötödik helyen említett tevékenység a tanároknál a harmadik helyen szerepelt. Megállapítható azonban, hogy az első nyolc (65% feletti gyakorisággal említett) tevékenység mindegyike a fenti két kategóriába tartozik, tehát a szövegelemzés, valamint a szókincsfejlesztés és a nyelvtan gyakorlása a diákok szerint is a legtöbbet végzett órai tevékenység. A lista alján ugyanazon két tevékenység (9.24. és 9.23.) található, azonban fordított sorrendben, amelyek a tanárok válaszai alapján is az utolsó helyeken állnak. Az önálló szövegalkotást célzó feladatok a hallgatók említései alapján az órai tevékenységek között kivétel nélkül az utolsó tíz helyet foglalják el, még ha említési arányukban nagy különbségek is mutatkoznak (9.18.= 40%, illetve 9.21.= 25% vagy 9.23.= 11%).

47. ábra: Az órán végzett tevékenységek sorrendje  
– a fordítás (9.1.) nélkül (Diák, %) <sup>111</sup>

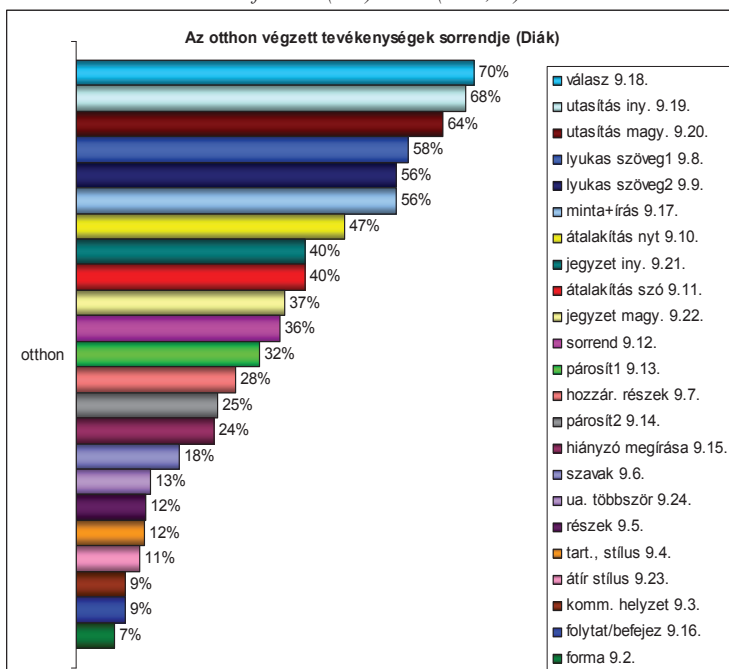


Az otthoni tevékenységek között a diákok válaszaik szerint az első három helyen önálló szövegalkotás (9.18., 9.19., 9.20.) áll, amelyekből az első kettő a tanári válaszok szerint is a két leggyakoribb tevékenység (48. ábra). Ezeket követi két szókincsfejlesztő feladat (9.8. és 9.9.). A további öt helyen ismét szövegalkotási (9.17., 9.21. és 9.22.), valamint szókincsfejlesztő (9.11.) és nyelvtani gyakorló (9.10.) feladatok váltják egymást. A diákok válaszaik alapján az első tíz leggyakoribb otthoni tevékenységekben átfedés mutatkozik a tanári válaszokkal. Az egyes tevékenységek gyakorisága között a legnagyobb eltérés a 9.20. feladat (szövegírás magyar nyelvű utasítás alapján) gyakoriságának megítélésében tapasztalható.

<sup>111</sup> Mivel a 9. kérdésnél a hiányzó válaszok száma változó volt az egyes alpontok esetén, a válaszadók számát az ábrák elnevezésénél, illetve a diagramok címénél nem adtam meg. A pontos adatokat a független mintás *t*-próba eredményeit tartalmazó mellékletekben lehet megtalálni. Ezt az eljárást alkalmaztam a 9. kérdésre adott válaszok összes ábrája (47. ábra – 53.b ábra) esetén.



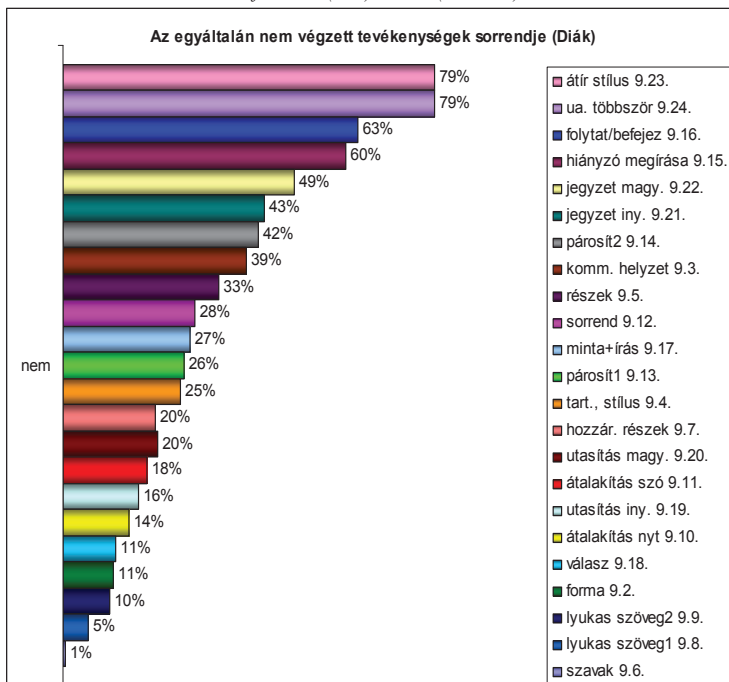
48. ábra: Az otthon végzett tevékenységek sorrendje  
– a fordítás (9.1.) nélkül (Diák, %)



A diákok esetében ez a harmadik leggyakoribb otthoni tevékenység (64%), a tanárok válasza alapján viszont csak a nyolcadik helyet (75%) foglalja el, azonban a százalékos értékekből látható, hogy a tanárok ezt a tevékenységet is gyakoribbnak ítélik, mint a diákok. A további tevékenységek gyakoriságának megítélésében csak egy-két helynyi eltérés mutatkozik a tanárok és a diákok között.

Szintén megállapítható, hogy az otthoni és az órai tevékenységek a diákok válasza alapján is kiegészítik egymást: az órán kevésbé gyakran előforduló feladatok (például az önálló szövegalkotás feladatai) az otthoni tevékenységek között az első helyeken szerepelnek. Ugyanakkor bizonyos tevékenységek (például: 9.8. és 9.9.) az órán és otthon is viszonylag gyakran fordulnak elő a diákok véleménye szerint. Az egyáltalán nem végzett tevékenységek között az utolsó helyre került a leggyakoribb órai tevékenység (9.6.) (49. ábra).

49. ábra: Az egyáltalán nem végzett tevékenységek sorrendje  
– a fordítás (9.1.) nélkül (Diák, %)



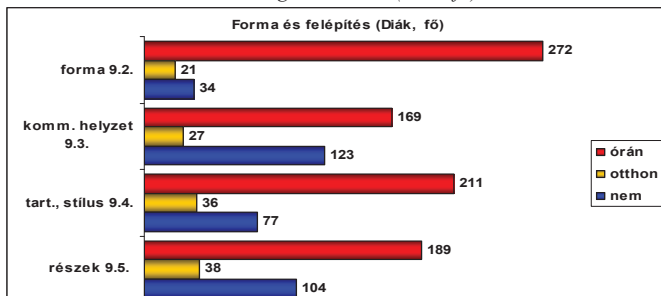
Az első két helyet az órai feladatok között utolsó helyen szereplő két tevékenység (9.24. és 9.23.) foglalja el. Ez utóbbi eredmény megegyezik a tanári válaszok eredményeivel is.

Az egyes nagy kérdéscsoportok szerinti elemzés:

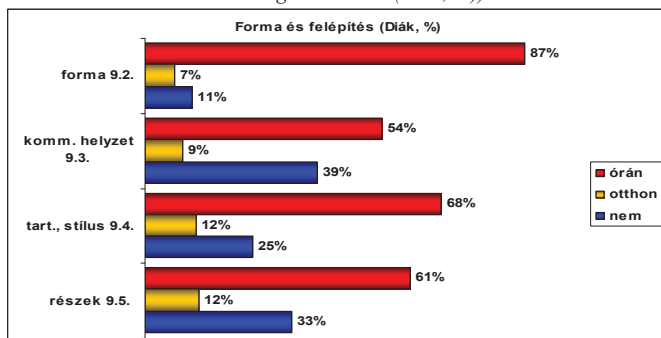
1. A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.)

A szöveg formájához és felépítéséhez tartozó feladatok (9.2. – 9.5.) viszonylag gyakran fordulnak elő órán a hallgatók szerint, és csak kis hányaduk nyilatkozott úgy, hogy ezeket a tevékenységeket otthon (is) kell végezniük (50.a és 50.b ábra).

50.a ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – A szövegek elemzése (Diák, fő)



50.b ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – A szövegek elemzése (Diák, %)

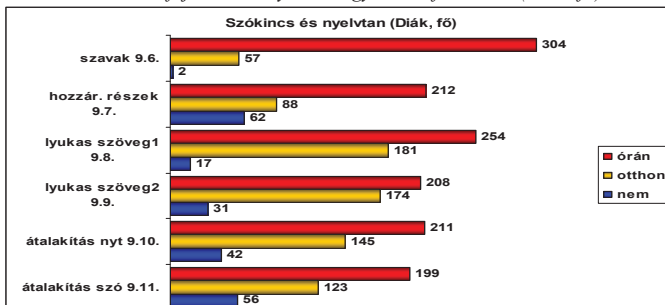


Leginkább a szövegfajta formai jellemzőinek megbeszélése zajlik órán (n=272 fő, 87%), legkevésbé pedig a kommunikációs helyzet és szereplők elemzése fordul elő a tanórákon és otthon (egyáltalán nem= 123 fő, 39%).

## 2. Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.)

A szókincsfejlesztő és nyelvtani feladatok (9.6. – 9.11.) szintén a tanórák szerves részét képezik a diákok megítélése alapján, leggyakrabban a fontos szavak és kifejezések megbeszélése (n=304 fő, 97%) zajlik a nyelvórán (51.a és 51.b ábra). Ez az eredmény megegyezik a tanárok megítélésével, illetve a tanári interjúkban elhangzottakkal. A kategória további elemei (9.7. – 9.11.) is elsősorban az órai tevékenységekhez tartoznak a válaszadók körülbelül kétharmadának véleménye szerint, ám gyakran képezik az otthoni munka részét is.

51.a. ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (Diák, fő)



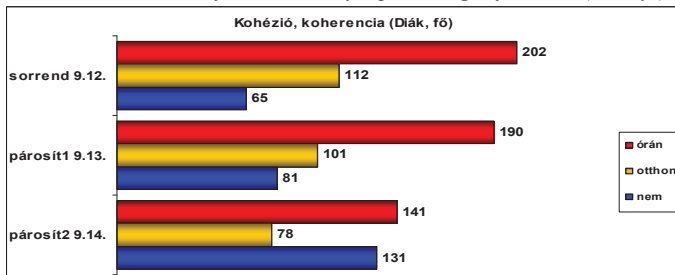
51.b. ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (Diák, %)



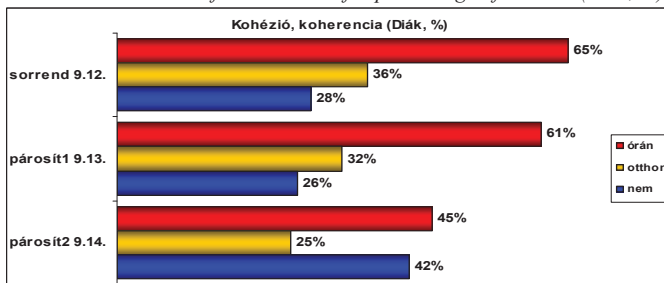
### 3. Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.)

A szöveg felépítésére, a koherenciára és kohézióra irányuló feladatok (9.12. – 9.14.) a diákok válaszaiban szintén viszonylag gyakran fordulnak elő mind órán, mind pedig otthoni feladatként, említésük aránya azonban meghaladja a tanári említések arányát (52.a és 52.b ábra). Feltűnő, hogy a hallgatók közül majdnem annyian (n=131 fő, 42%) állítják, hogy nem kell összepárosítaniuk a szöveg mondatainak első részét a második résszel, majd a helyes sorrendbe rendezniük ezeket, mint ahányan azt választották, hogy az órán végeznek ilyen tevékenységet (n=141 fő, 45%).

52.a ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (Diák, fő)



52.b ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (Diák, %)

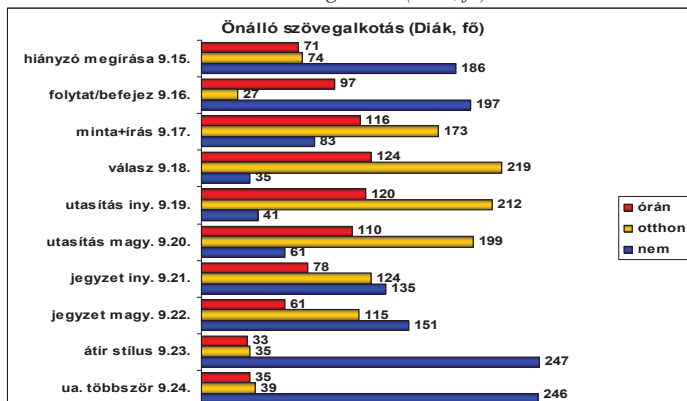


#### 4-6. Önálló szövegalkotás (9.15. – 9.24.)

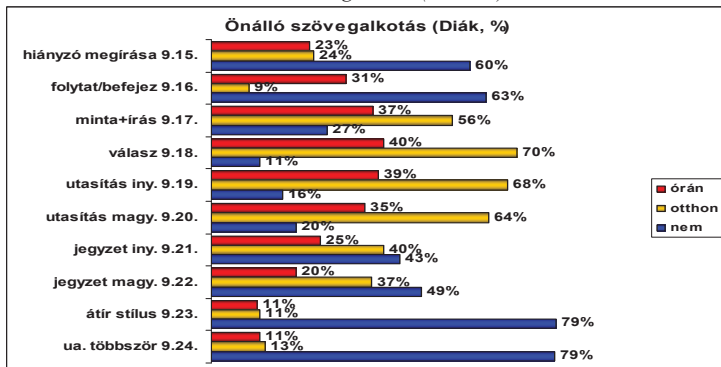
Az önálló szövegírást célzó feladatok (9.15. – 9.24.) közül otthoni tevékenységként a minta alapján történő szövegírás (9.17.; n=173 fő, 56%), a válasz írása (9.18.; n=219 fő, 70%), az idegen nyelven (9.19.; n=212 fő, 68%), illetve magyar nyelven megadott utasítás alapján történő szövegalkotás (9.20.; n=199 fő, 64%) szerepelnek az első helyeken (53.a és 53.b ábra). Ezeket követik az idegen nyelvű (9.21.; n=124 fő, 40%) vagy magyar nyelvű (9.22.; n=115 fő, 37%) jegyzetek, feljegyzések alapján készített szövegek. Említést érdemel, hogy a diákok majdnem kétharmada szerint egyáltalán nem foglalkoznak a szövegek hiányzó részeinek megírásával (9.15.; nem= 186 fő, 60%), illetve befejezésével, folytatásával (9.16.; nem= 197 fő, 63%). Ennél is nagyobb arányban jelölték a hallgatók az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” kategóriában az utolsó két pont (9.23. és 9.24.)

tevékenységeit: a műfajok (nem= 247 fő, 79%), illetve a potenciális olvasóközönség elvárásai közötti különbség figyelembevételére fókuszáló feladatokat (nem= 246 fő, 79%). Ez az eredmény megegyezik a tanári kérdőív eredményével.

53.a ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Önálló szövegalkotás (Diák, fő)



53.b ábra: Órán, illetve otthon végzett tevékenységek az íráskészség fejlesztésekor – Önálló szövegalkotás (Diák, %)



A módszertani munka tevékenységeire vonatkozó kérdéseket a tanárok és a hallgatók tehát nagyjából egyformán látják, a gyakoriságok alapján nem állapítható meg nagy eltérés a két minta véleménye között. Az esetlegesen mégis fennálló

különbségek feltárására elvégzett *t*-próbákat az említett nagy kérdéscsoportok szerint mutatom be. A statisztikai elemzés részletes mutatóit a 7. melléklet tartalmazza, a független mintás *t*-próba eredményeinél a szignifikáns különbségeket minden esetben piros színnel emeltem ki.

1. *A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.)*

Az ide tartozó tevékenységek közül csak három esetben nincs szignifikáns különbség a tanárok és a hallgatók véleménye között, mindhárom esetben otthon végzett tevékenységről van szó. A formai jellemzők megbeszélése (9.2.) ( $t=-0,488$ ;  $df=372$ ;  $r=0,626$ ); a tartalom és stílus elemzése (9.4.) ( $t=0,028$ ;  $df=370$ ;  $r=0,977$ ); valamint a szöveg részeinek, tartalmi egységeinek megállapítása (9.5.) ( $t=1,415$ ;  $df=74,686$ ;  $r=0,161$ ) nem mutat szignifikáns különbséget a két minta válaszai között. Az összes többi, ebbe a kérdéscsoportba tartozó válasznál szignifikáns különbség tapasztalható a tanárok és a diákok megítélése között. Öt esetben (9.2. egyáltalán nem; 9.3. otthon; 9.3. egyáltalán nem; 9.4. egyáltalán nem és 9.5. egyáltalán nem) jelölték a diákok átlagban gyakoribban az adott választ, míg hat esetben a tanári említések átlaga magasabb. (7. melléklet, 1a és 1.b táblázat)

2. *Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.)*

Ennél a kérdéscsoportnál kilenc esetben nem volt megállapítható szignifikáns különbség a hallgatók és tanárok véleménye között. Ezek: szavak, kifejezések megbeszélése (9.6. órán, 9.6. otthon, illetve 9.6. egyáltalán nem); szavak, kifejezések, mondatok hozzárendelése a szöveg egyes részeihez (9.7. órán); lyukas szöveg kitöltése megadott szavakkal stb. (9.8. egyáltalán nem); lyukas szöveg kitöltése önállóan (9.9. egyáltalán nem); szöveg átalakítása nyelvtani minta szerint (9.10. egyáltalán nem); szöveg átalakítása megadott szavakkal stb. (9.11. órán, illetve 9.11. egyáltalán nem). A további esetekben a szignifikáns különbségek közül négyenél (9.7. egyáltalán nem; 9.8. órán; 9.9. órán és 9.10. órán) a diákok tartották gyakoribbnak az adott tevékenységet, öt esetben pedig a tanárok (7. melléklet, 2.a és 2.b táblázat).

3. *Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.)*

A *t*-próba elvégzése négy esetben nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két minta válaszai között, ezek közül kettő órai tevékenységet jelöl (9.12. órán és 9.13. órán), míg kettő egyáltalán nem végzett tevékenységet jelent (9.13. nem és 9.14. nem). A maradék öt esetben azonban tapasztalható szignifikáns eltérés, az ide tartozó alpontok közül mindegyik tevékenység otthoni végzésében, valamint két tevékenység

„órán”, illetve „egyáltalán nem végezzük” kategóriába tartozó válaszai esetén. (9.12. nem és 9.14. órán) (7. melléklet, 3.a és 3.b táblázat)

4. Önálló szövegalkotás, amelynek alapja egy létező, eredeti szöveg (pl. minta, befejezetlen szöveg stb.) (9.15. – 9.18.)

Az önálló szövegalkotás első kérdéscsoportjába tartozó válaszok közül öt esetben (9.16. órán; 9.16. egyáltalán nem; 9.17. egyáltalán nem; 9.18. órán és 9.18. egyáltalán nem) nem mutatható ki szignifikáns különbség a két minta között. Két alpontnál a diákok szignifikánsan gyakoribbnak ítélik a tevékenységet (9.15. egyáltalán nem és 9.17. órán), az összes többi alpont esetén a tanári említések átlaga szignifikánsan magasabb (7. melléklet, 4.a és 4.b táblázat).

5. Önálló szövegalkotás magyar, illetve idegen nyelvű utasítás, valamint jegyzetek alapján (9.19. – 9.22.)

A legkevésbé ezen a területen térnek el egymástól a tanárok és a hallgatók válaszai. Csak négy esetben lehetett a *t*-próba elvégzésével szignifikáns különbséget találni az egyes minták véleménye között. Ezekből a hallgatók ( $x=0,43$ ) a szövegírás idegen nyelvű feljegyzés, jegyzet alapján (9.21.) „egyáltalán nem végezzük” kategóriáját jelölték átlagban többször, mint a tanárok ( $x=0,17$ ), a különbség szignifikánsnak tekinthető ( $t=-4,767$ ;  $df=103,182$ ;  $r=0,000$ ). A tanárok ( $x=0,87$ ) a szövegírás idegen nyelvű utasítás alapján otthon (9.19.otthon) tevékenységet szignifikánsan többször ( $t=3,545$ ;  $df=106,096$ ;  $r=0,001$ ) jelölték, mint a diákok ( $x=0,68$ ). A szövegírás idegen nyelvű feljegyzés alapján otthon (9.21.otthon) ( $t=5,588$ ;  $df=90,193$ ;  $r=0,000$ ) és a szövegírás magyar nyelvű feljegyzés alapján otthon (9.22.otthon) ( $t=3,098$ ;  $df=368$ ;  $r=0,002$ ) tevékenységek megítélése szignifikáns különbséget mutat. A tanárok (9.21.  $x=0,75$ ; 9.22.  $x=0,58$ ) mindkét esetben gyakoribbnak ítélik a tevékenységet, mint a diákok (9.21.  $x=0,40$ ; 9.22.  $x=0,37$ ) (7. melléklet, 5.a és 5.b táblázat)

6. Önálló szövegalkotás, illetve -átírás más műfajnak, illetve olvasóközönségnek megfelelően (9.23. – 9.24.)

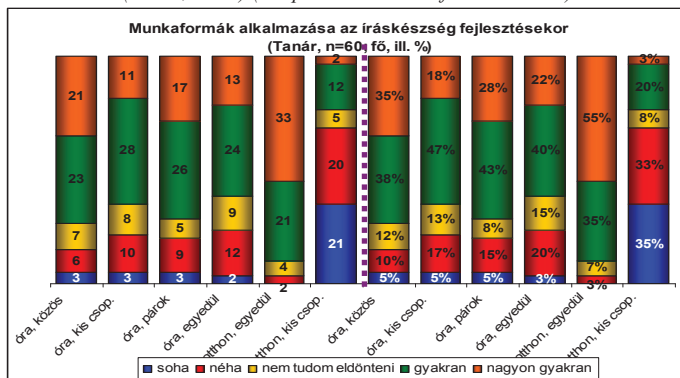
A fenti tevékenységek „órán végezzük” megítélésében nem mutatható ki szignifikáns különbség a két minta válaszai között. Azonban az „otthon végezzük” kategóriában mindkét alpontnál a tanári jelölések átlaga magasabb, míg az „egyáltalán nem végezzük” kategóriát a diákok jelölték átlagban többször, a különbségek minden esetben szignifikánsnak tekintendők (7. melléklet, 6.a és 6.b táblázat).



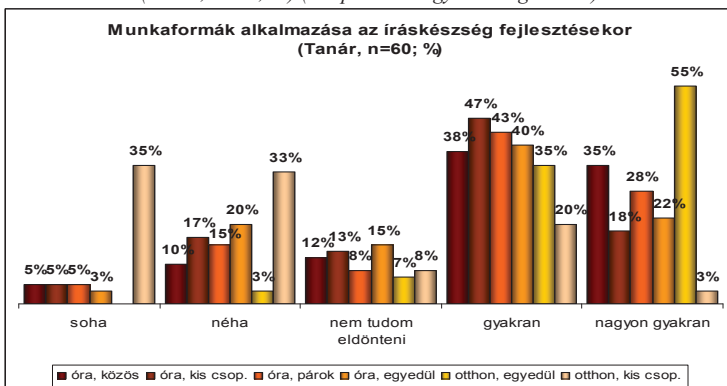
A szakirodalom (Zhu 2004a, 2004b; Katznelson et al, 2001; Holló, 2008) és a szükségletelemzések, felmérések (pl. Fazekas, 2006; Kurtán – Silye, 2006; Kiss, 2008) is fontos jelentőséget tulajdonítanak bizonyos képességeknek, készségeknek és kompetenciáknak, amelyek például az íráskészséggel párhuzamosan fejleszthetők. Közéjük tartozik többek között a team-munkára való képesség, amely például projektfeladatok elkészítése során is fejleszthető. Az írásfeladatok megoldása, a szövegalkotás ugyan elsősorban önálló, egyedül végzett tevékenység, de az anyanyelvi üzleti kurzusok tapasztalatai alapján (Zhu, 2004b) megállapítható, hogy akár pár-, illetve kis csoportos munkában is elvégezhető, és így a szakmai elvárásoknak (team-munka, projektek stb.) is megfelel.

A szövegalkotás gyakorlásakor, az íráskészség fejlesztésekor a válaszadó **tanárok** azonban elsősorban az otthoni, önálló munkát preferálják, 54-en (73%) gyakran, illetve nagyon gyakran dolgoztatják ilyen módon a hallgatókat (54.a és 54.b ábra). Ezt követi az órai közös munka (nagyon gyakran= 21 fő, 35%, gyakran= 23 fő, 38%) és az órai pármunka (nagyon gyakran= 17 fő, 28%, gyakran= 26 fő, 43%). Az órán kis csoportokban (nagyon gyakran= 11 fő, 18%, gyakran= 28 fő, 47%), illetve önállóan végzett munka (nagyon gyakran= 13 fő, 22%, gyakran= 24 fő, 40%) még mindig viszonylag gyakorinak tekinthető, míg legkevésbé az otthoni kis csoportos (projekt) munka fordul elő. Mivel a kérdőív nem kérdezett rá, ezért nem válaszolható meg a kérdés, hogy mely tevékenységekkel függenek össze az egyes munkaformák.

54.a ábra: Milyen gyakran alkalmazzák a tanárok az egyes munkaformákat az íráskészség fejlesztésekor a nyelvoktatás során?  
(Tanár, n=60) (Csoportosítás munkaformák szerint)

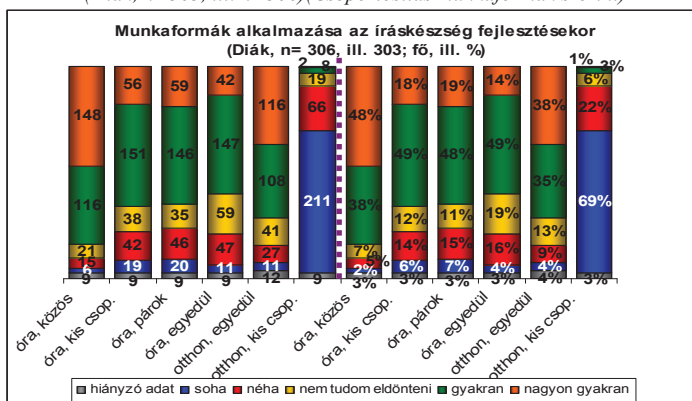


54.b ábra: Milyen gyakran alkalmazzák a tanárok az egyes munkaformákat az íráskészség fejlesztésekor a nyelvoktatás során?  
(Tanár, n=60; %) (Csoportosítás gyakoriság szerint)

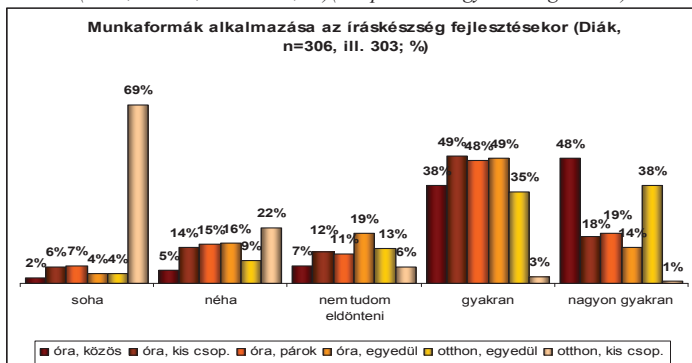


A **diákok** megítélése a munkaformák alkalmazásáról különbözik a tanári kérdőív eredményeitől (55.a és 55.b ábra). A diákok legnagyobb számban az órai közös munkát jelölték nagyon gyakori (n=148 fő, 48%), illetve gyakori (n=116 fő, 38%) tevékenységként, és csak ezt követi a tanárok által preferált otthoni, önálló munka (nagyon gyakran= 116 fő, 38%; gyakran= 108 fő, 35%).

55.a ábra: Milyen gyakran fordulnak elő az egyes munkaformák az íráskészség fejlesztésekor a nyelvoktatás során?  
(Diák, n=306, ill. n=306)(Csoportosítás munkaformák szerint)



55.b ábra: Milyen gyakran fordulnak elő az egyes munkaformák az íráskészség fejlesztésekor a nyelvoktatás során?  
(Diák, n=303, ill. n=306; %)(Csoportosítás gyakoriság szerint)



A legkevésbé alkalmazott munkaforma a diákok szerint is az otthoni kis csoportos (projekt) munka (soha= 211 fő, 69%; néha= 66 fő, 22%), a további órai munkaformák egymáshoz hasonló megítélés alá esnek.

A fenti adatokat csak részben erősíti meg a *t*-próba eredménye is (20.a és 20.b táblázat – utóbbiban kiemelés piros színnel).

20.a táblázat: *Munkaformák alkalmazása az íráskészség fejlesztésekor. Független mintás t-próba – statisztikai mutatók*  
[Tanári (n=60) és diák (n=306, ill. n=303) válaszok összevetése]

Group Statistics					
	minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
óra közös munka10_1	tanár	60	3,88	1,151	,149
	diák	306	4,26	,928	,053
óra kiscsoportos munka10_2	tanár	60	3,57	1,125	,145
	diák	306	3,60	1,121	,064
óra pámmunka10_3	tanár	60	3,75	1,174	,151
	diák	306	3,58	1,152	,066
óra egyéni munka10_4	tanár	60	3,57	1,140	,147
	diák	306	3,53	1,025	,059
otthon egyéni munka10_5	tanár	60	4,42	,766	,099
	diák	303	3,96	1,097	,063
otthon kiscsoportos munka10_6	tanár	60	2,23	1,226	,158
	diák	306	1,44	,780	,045

20.b táblázat: *Munkaformák alkalmazása az íráskészség fejlesztésekor. Független mintás t-próba – eredmények*  
*[Tanári (n=60) és diák (n=306, ill. n=303) válaszok összevetése]*

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
óra közös munka10_1	Equal variances assumed	3,126	,078	-2,744	364	,006	-,375	,137	-,643	-,106
	Equal variances not assumed			-2,375	74,756	,020	-,375	,158	-,689	-,060
óra kiscsoportos munka10_2	Equal variances assumed	,048	,826	-,198	364	,843	-,031	,158	-,343	,280
	Equal variances not assumed			-,198	83,594	,844	-,031	,159	-,347	,284
óra pármunka10_3	Equal variances assumed	,051	,822	1,032	364	,303	,168	,163	-,152	,489
	Equal variances not assumed			1,019	82,812	,311	,168	,165	-,160	,497
óra egyéni munka10_4	Equal variances assumed	1,962	,162	,253	364	,801	,037	,147	-,253	,327
	Equal variances not assumed			,235	78,775	,815	,037	,158	-,278	,353
otthon egyéni munka10_5	Equal variances assumed	3,596	,059	3,075	361	,002	,456	,148	,164	,748
	Equal variances not assumed			3,892	113,088	,000	,456	,117	,224	,689
otthon kiscsoportos munka10_6	Equal variances assumed	31,010	,000	6,437	364	,000	,789	,123	,548	1,030
	Equal variances not assumed			4,796	68,647	,000	,789	,164	,461	1,117

A tanárok és a diákok válaszai között az órai kis csoportos (10.2.), az órai párokban végzett (10.3.) és az órán önállóan végzett (10.4.) munka között nem mutatható ki szignifikáns különbség. Az órai közös munkát a megkérdezett hallgatók átlagban ( $x=4,26$ ) szignifikánsan gyakrabban ( $t=-2,744$ ;  $df=364$ ;  $r=0,006$ ) jelölték, mint a tanárok ( $x=3,88$ ). Az otthoni önálló munka a tanárok véleménye szerint átlagban ( $x=4,42$ ) szignifikánsan többször ( $t=3,075$ ;  $df=361$ ;  $r=0,002$ ) fordul elő, mint a diákok szerint ( $x=3,96$ ). Az otthoni kis csoportos (projekt) munka is hasonló képet mutat, a tanárok ( $x=2,23$ ) és a diákok ( $x=1,44$ ) véleménye szignifikánsan különbözik ( $t=4,796$ ;  $df=68,647$ ;  $r=0,000$ ), a tanári említések átlaga magasabb.

A tanári interjúk során problémaként, nehézségként felvetődött, hogy az írásbeli szövegek kijavítása időigényes tevékenység, azonban pedagógiai szempontból fontos, valamint a módszertani munkához hozzátartozik, hogy a diákok visszajelzést kapjanak munkájukról, az elkövetett hibákról, azok kijavításáról stb., mivel így munkájuk megerősítést nyerhet, és ösztönzést kaphatnak a szakmai szövegek írására. A 13. kérdés alpontjai ezért a javítás és a visszajelzés módjára irányultak (21. táblázat).

21. táblázat: *Milyen visszajelzést adnak a tanárok a diákoknak a megírt szakmai szövegről? (Tanár, n=60)*

13.1. Javít és visszaad	13.2. Javít és szövegesen értékel	13.3. Javít és jegyet, pontot, %-os értéket ad	13.4. Javít és a tipikus hibákat órán megbeszéljük	13.5. Nem javítja a hibákat, de értékel	13.6. Nem javít és nem értékel	13.7. Nem kell beadni a megírt szöveget	13.8. Egyéb
43 (72%)	37 (62%)	46 (77%)	58 (97%)	1	0	2 (3%)	3 (5%)

A 21. táblázat adataiból megállapítható, hogy a megkérdezett **tanárok** többsége saját megítélése szerint mindig kijavítja a beadott szakmai szövegeket, és valamilyen módon értékeli azokat, valamint kitér a tipikus hibákra is. Utóbbi kategória (javít és a tipikus hibákat órán megbeszéljük) a leggyakoribb a megkérdezettek körében (n=58 fő, 97%), de magasnak mondható még az első három (13.1. – 13.3.) alpontra adott válaszok száma is, ami pedagógiai szempontból öröndetesnek mondható.

A **diákok** válaszai is megerősítik a tanárok válaszait. A 22. táblázat adataiból kitűnik, hogy a diákok nagy többsége szerint a tanárok kijavítják a szövegeket és a tipikus hibákat órán a diákokkal közösen megbeszéljük (n=225 fő, 75%), de a „kijavítja és visszaadja a szövegeket” kategória említése (n=218 fő, 72%) csak alig valamivel marad el az előző mögött. Az utolsó pontok (13.5. – 13.8.), amelyek a javítás elmaradására utalnak, alig kerültek említésre. Azonban az alacsony említési arány ellenére is feltűnő, hogy a diákok kétszer olyan gyakran (n=17 fő, 6%) írták, hogy nem kell beadniuk a megírt szöveget, mint a tanárok (n=2 fő, 3%).

22. táblázat: *Milyen visszajelzést adnak a tanárok a megírt szakmai szövegről? (Diák, n=301)*

13.1. Javít és visszaad	13.2. Javít és szövegesen értékel	13.3. Javít és jegyet, pontot, %-os értéket ad	13.4. Javít és a tipikus hibákat órán megbeszéljük	13.5. Nem javítja a hibákat, de értékel	13.6. Nem javít és nem értékel	13.7. Nem kell beadni a megírt szöveget	13.8. Egyéb
218 (72%)	102 (34%)	130 (43%)	225 (75%)	1	4 (1%)	17 (6%)	4 (1%)

A fenti adatok megerősítik a tanári kérdőív eredményeit, és azt mutatják, hogy a tanárok ugyan időigényesnek tartják az írásbeli szövegek javítását, azonban mégis fontosnak találják, hogy a diákok teljesítményéről visszajelzést adjanak.

A *t*-próba eredményei is arra utalnak, hogy a tanárok és a hallgatók véleménye között csak néhány helyen van szignifikáns különbség (23.a és 23.b táblázat – utóbbiban kiemelés piros színnel). A tanár kijavítja a szöveget és szövegesen értékeli alpont (13.2.) esetén tapasztalható szignifikáns különbség ( $t=4,121$ ;  $df=359$ ;  $r=0,000$ ), a tanárok ( $x=0,62$ ) átlagban gyakrabban jelölték ezt a visszajelzési formát, mint a diákok ( $x=0,34$ ). Hasonlóan szignifikáns eltérés ( $t=5,395$ ;  $df=93,781$ ;  $r=0,000$ ) mutatkozik a szöveg kijavítása és százalékos stb. értékelése alpontnál (13.3.) (tanár  $x=0,77$ ; diák  $x=0,43$ ). Azonban a gyakorisági mutatók szerint mindkét mintánál leggyakrabban említett javítás és a tipikus hibák megbeszélése órán visszajelzésnél is szignifikáns különbség ( $t=6,393$ ;  $df=216,677$ ;  $r=0,000$ ) figyelhető meg, a tanári jelölések ( $x=0,97$ ) átlaga magasabb, mint a diákoké ( $x=0,75$ ). A *t*-próba eredményei nem erősítik meg a gyakorisági mutatókban megállapított eltérést a „nem kell beadni a megírt szöveget” pont (TK<sub>13.7.</sub> és DK<sub>13.7.</sub>) esetén.

23.a táblázat: *Milyen visszajelzést adnak a tanárok a megírt szakmai szövegről? Független mintás t-próba – statisztikai mutatók (tanári (n=60) és diák (n=301) válaszok összevetése)*

Group Statistics					
minta		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
javvissza13_1	tanár	60	,72	,454	,059
	diák	301	,72	,448	,026
javértszöv13_2	tanár	60	,62	,490	,063
	diák	301	,34	,474	,027
javértpont13_3	tanár	60	,77	,427	,055
	diák	301	,43	,496	,029
javhibaó13_4	tanár	60	,97	,181	,023
	diák	301	,75	,435	,025
nemjért13_5	tanár	60	,02	,129	,017
	diák	301	,00	,058	,003
nemjav13_6	tanár	60	,00	,000	,000
	diák	301	,01	,115	,007
nemadbe13_7	tanár	60	,03	,181	,023
	diák	301	,06	,238	,014

23.b táblázat: *Milyen visszajelzést adnak a tanárok a megírt szakmai szövegről? Független mintás t-próba – eredmények*  
*[Tanári (n=60) és diák (n=301) válaszok összevetése]*

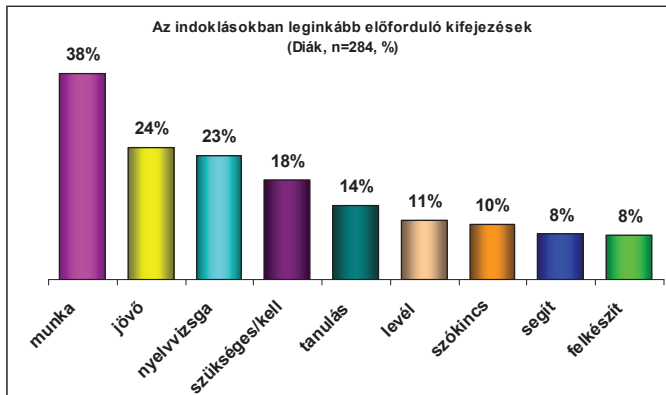
Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
javvissza13_1	Equal variances assumed	,056	,813	-,120	359	,905	-,008	,063	-,132 ,117
	Equal variances not assumed			-,118	83,418	,906	-,008	,064	-,135 ,120
javértsov13_2	Equal variances assumed	1,410	,236	<b>4,121</b>	<b>359</b>	<b>,000</b>	<b>,278</b>	,067	,145 ,410
	Equal variances not assumed			4,029	82,480	,000	,278	,069	,141 ,415
javértpont13_3	Equal variances assumed	71,763	,000	4,878	359	,000	,335	,069	,200 ,470
	Equal variances not assumed			<b>5,395</b>	<b>93,781</b>	<b>,000</b>	<b>,335</b>	,062	,212 ,458
javhibao13_4	Equal variances assumed	112,778	,000	3,832	359	,000	,219	,057	,107 ,332
	Equal variances not assumed			<b>6,393</b>	<b>216,677</b>	<b>,000</b>	<b>,219</b>	,034	,152 ,287
nemjért13_5	Equal variances assumed	6,459	,011	1,271	359	,205	,013	,010	-,007 ,034
	Equal variances not assumed			<b>,785</b>	<b>63,762</b>	<b>,435</b>	<b>,013</b>	,017	-,021 ,047
nemjav13_6	Equal variances assumed	3,303	,070	-,896	359	,371	-,013	,015	-,042 ,016
	Equal variances not assumed			-2,010	300,000	,045	-,013	,007	-,026 ,000
nemadbe13_7	Equal variances assumed	2,796	,095	-,817	359	,415	-,026	,032	-,090 ,037
	Equal variances not assumed			-,977	104,032	,331	-,026	,027	-,080 ,027

A diák kérdőív 14. pontja nem szerepelt a tanári megkérdezésben, azonban a módszertani részhez tartozónak ítélem, mivel a kérdés arra irányult, hogy a **diákok** hasznosnak találták-e a szakmai szövegek írására felkészítő feladatokat. A megkérdezett hallgatók közül 284 fő válaszolt a kérdésre, 261 fő (92%) ítélte hasznosnak az erre irányuló feladatokat, 23-an (8%) nyilatkoztak úgy, hogy nem találták hasznosnak. Az indoklásokat ismét az Atlas.ti szoftverrel elemeztem.

Az indoklásokban a legtöbbször előforduló kifejezéseket különböző kóddal láttam el, ezek előfordulásának gyakoriságát szemlélteti az 56. ábra. A „munka” kódhoz soroltam a *szakmai élet*, az *üzleti élet* és a *munkahely* kifejezéseket, a „jövő” kód a *későbbiekben*, *jövő(ben)*, *majd*, *továbbiakban*, *életben*, *mindennapi* szavakat tartalmazza. A „nyelvvizsga” kód a *nyelvvizsga* és a *vizsga* kifejezések formáit foglalja magában, a „szükséges/kell” kód ugyanezen szavak előfordulását mutatja. A „tanulás” a *tanul*, *megtanul* kifejezések használatát jelöli, a „levél” a *levél*, *levelezés* bármilyen említését tartalmazza. A „szókincs” a *szókincs*, *szakszavak*, *(szak)kifejezések* előfordulására utal, a „segít” kód ugyanezen ige, illetve a belőle

képzett főnév alakjait tartalmazza. A „felkészít” kód a *felkészítés*, *felkészített* kifejezésekre épül (56. ábra).

56. ábra: A feladatok hasznosságának indoklásaiban leginkább előforduló kifejezések



A szógyakoriság eredményéből megállapítható, hogy a diákok nagy arányban azért tartják hasznosnak a szakmai szövegek írására felkészítő feladatokat, mert megítélésük szerint a szakmai életben szükségük lesz erre. Erre utal az első két kód (munka= 38%, jövő= 24%), valamint a „szükséges/kell” kód (18%) gyakorisága. Az eredmény némileg ellentmond a 7. kérdésre adott válaszoknak, ahol a megkérdezettek közül 125-en (40%) a szóbeli kommunikációt tartották fontosnak, míg 185 fő (59%) mindkét formát egyaránt fontosnak ítélte.

A nyelvvizsga szerepe az indoklásokban is megjelenik, 65 esetben (23%) utaltak a válaszadók arra, hogy azért hasznosak a feladatok, mert felkészítik őket a (szakmai) nyelvvizsgára (57. ábra, kiemelés kék színnel). 29 válaszban emelték ki a hallgatók, hogy az írásfeladatok a szókincsük bővülésében, a szakszavak és szakkifejezések elsajátításában is segítettek (58. ábra). A levelezés kiemelése az indoklásokban valószínűsíti a tényt, hogy leginkább az üzleti levek írását azonosítják a hallgatók a szakmai szövegek megalkotásával, mivel órán elsősorban az üzleti levelek fajtáival ismerkednek meg. (Lásd tanári és diák 12. kérdésre adott válaszok elemzése, 3.4.4.1.3. fejezet.)



57. ábra: Részlet a „nyelvvizsga” kódhoz tartozó idézetekből

<b>65 quotation(s) for code:</b> <b>nyelvvizsga</b> <b>Report mode: quotation list names and references</b> <b>Quotation-Filter: All</b>	
HU: szöke File: [C:\Documents and Settings\ Dokumentumok\Scientific Software\ATLAS\TextBank\szöke.hpr5] Edited by: Super Date/Time: 09.01.28 10:35:44	
<b>P 5: 14_hasznos_indoklás_összes.rtf - 5:96 [Hasznos, mert a nyelvvisgán is ilyen lehet, és az üzleti életben is elengedhetetlen.] (7:7) (Super)</b> Codes: [mert] [nyelvvizsga] No memos	
Hasznos, mert a nyelvvisgán is ilyen lehet, és az üzleti életben is elengedhetetlen	
<b>P 5: 14_hasznos_indoklás_összes.rtf - 5:97 [Mert a nyelvvisgán előforduló feladatok sok gyakorlást igényelnek.] (9:9) (Super)</b> Codes: [mert] [nyelvvizsga] No memos	
Mert a nyelvvisgán előforduló feladatok sok gyakorlást igényelnek.	
<b>P 5: 14_hasznos_indoklás_összes.rtf - 5:101 [Hasznosnak találtam, mert egyrészt felkészít a nyelvvisgára, másrészt szinten tartja a meglévő tudá..] (25:25) (Super)</b> Codes: [mert] [nyelvvizsga] No memos	
Hasznosnak találtam, mert egyrészt felkészít a nyelvvisgára, másrészt szinten tartja a meglévő tudást.	

58. ábra: Részlet a „szavak” kódhoz tartozó idézetekből

<b>29 quotation(s) for code:</b> <b>szavak</b> <b>Report mode: quotation list names and references</b> <b>Quotation-Filter: All</b>	
HU: szöke File: [C:\Documents and Settings\ Dokumentumok\Scientific Software\ATLAS\TextBank\szöke.hpr5] Edited by: Super Date/Time: 09.01.28 11:16:55	
<b>P 5: 14_hasznos_indoklás_összes.rtf - 5:93 [Hasznosak voltak, mert sok olyan szakszó és kifejezés tanulható meg így, amelyeket máshol magunktó..] (1:1) (Super)</b> Codes: [mert] [szavak] No memos	
Hasznosak voltak, mert sok olyan szakszó és kifejezés tanulható meg így, amelyeket máshol magunktól talán nem tudunk megtanulni és így nem tudunk szakmánkban megfelelő tudással dolgozni.	
<b>P 5: 14_hasznos_indoklás_összes.rtf - 5:106 [Hasznos volt, mert fejlesztette a szókincset és megtanultuk a formai követelményeket is.] (67:67) (Super)</b> Codes: [mert] [szavak] No memos	
Hasznos volt, mert fejlesztette a szókincset és megtanultuk a formai követelményeket is.	
<b>P 5: 14_hasznos_indoklás_összes.rtf - 5:141 [Mert sok új kifejezést és szavakat tanultam meg.] (221:221) (Super)</b> Codes: [mert] [szavak] No memos	
Mert sok új kifejezést és szavakat tanultam meg.	

A 8.2. kérdésre (DK<sub>8,2</sub>; az íráskészség fejlesztésének gyakorisága a nyelvvoktatás során) és a 14. kérdésre (DK<sub>14</sub>; hasznosnak találták-e a diákok a

szakmai szövegek írására felkészítő feladatokat) adott válaszok között kimutatható szignifikáns, közepes negatív összefüggés (24. táblázat – kiemelés piros színnel).

24. táblázat: *A korrelációs számítás eredménye – 8.2. és 14. kérdés (Diák, n=315)*

		Az íráskészség fejlesztésének gyakorisága 8.2
Hasznosnak találta-e a szakmai szövegek írására felkészítő feladatokat _14	Pearson	
	Correlation	-,227(**)
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	281

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

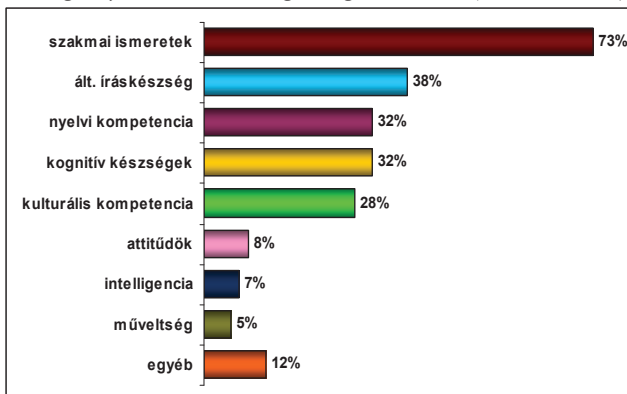
A korrelációs együttható ( $r=-0,227$ ) negatív előjelű, ami arra utal, hogy a két változó között ellentétes összefüggés áll fenn, vagyis az íráskészség fejlesztésének gyakorisága és az erre irányuló feladatok hasznosságának megítélése között szignifikáns, közepesen erős, negatív, ellentétes összefüggés figyelhető meg. A korrelációs együttható előjelének értelmezését csak egyes szakirodalmi források (Falus – Ollé, 2000) adják meg, mások (Sajtos – Mitev, 2007; Bachmann, 2004) ezzel szemben nem tesznek említést az előjelek értelmezésének lehetőségéről.

#### 3.4.4.2.3. Ismeretek, attitűdök, egyéb készségek és kompetenciák

A továbbiakban a kérdőívekben két nyitott kérdés következett, amelyekkel a tanárok és diákok íráskészséggel kapcsolatos ismereteit és attitűdjeit szerettem volna megismerni (6. kutatási kérdés). A 15. kérdés az íráskészséghez szükséges egyéb (háttér)ismeretekre, készségekre, képességekre, kompetenciákra irányult, a 16. kérdés az idegen nyelvű szakmai szövegek tanításakor, illetve megírásakor felmerülő problémákra fókuszált. Mindkét kérdésre adott válaszok elemzése az Atlas.ti programmal történt.

Az egyéb (háttér)ismeretek, képességek, készségek, kompetenciák elemzéséhez a szógyakoriság vizsgálat elvégzése után az adott kifejezésekhez kerestem idézeteket a válaszokban. A **tanári** válaszokban a szógyakoriság és az idézetek egybevetése alapján a következő nagy készség-, képesség-, kompetencia-, illetve ismeretcsoportokat lehetett elkülöníteni: szakmai ismeretek, általános íráskészség, nyelvi kompetencia, kognitív készségek, kulturális kompetencia, attitűdök, intelligencia, műveltség, egyéb. Az egyes kategóriák előfordulásának gyakoriságát az 59. ábra szemlélteti.

59. ábra: Milyen egyéb készségek, képességek, kompetenciák, ismeretek szükségesek az idegen nyelvű szakmai szövegek megalkotásához? (Tanár, n=60; %)



Az egyes kategóriákba a megkérdezettek válaszai alapján különböző elemek sorolhatók. A szakmai ismeretek közé soroltam a gazdasági ismereteket, a szakmai tájékozottságot, a tárgyi tudást és a gyakorlati tapasztalatot. Az általános íráskészség kategóriája tovább bontható szöveggel kapcsolatos ismeretekre, műfajok/szövegtípusok ismeretére, a szövegek felépítésének, megszerkesztésének ismeretére, valamint a levélírással kapcsolatos ismeretekre. A nyelvi kompetencia<sup>112</sup> magában foglalja a nyelvismeretet, a nyelvtant és a szókincset. A kognitív készségek közé soroltam a logikus gondolkodást, az áttekintő képességet, a tömörítési készséget, az elemző készséget és a lényeglátás képességét. A kulturális kompetenciába tartozónak ítéltam az interkulturális és a szociokulturális kompetenciát, valamint a stílusra vonatkozó megjegyzéseket. Az attitűdök kategória az igényességet, vevőcentrikusságot, nyitottságot, érdeklődést és kreativitást fedi le. Az intelligencia és a műveltség nem bontható további elemekre, az egyéb kategóriába soroltam a technikai eszközök használatának képességét, az időgazdálkodást, a csoportmunkát, a koncentrációt és a szótárhasználatot.

A fenti kategóriákat és alkategóriákat, valamint a köztük fennálló összefüggéseket, kapcsolatokat fogalomtérképen ábrázoltam (60. ábra).

<sup>112</sup> Ezen kategóriával kapcsolatban megjegyzendő, hogy a kérdésben konkrétan szerepelt a „nyelvtudáson kívül” kitétel, azonban 19 esetben mégis sor került a nyelvtudás szerepének említésére.

60. ábra: Fogalomtérkép – egyéb készségek, kompetenciák stb. (Tanár, n=60)



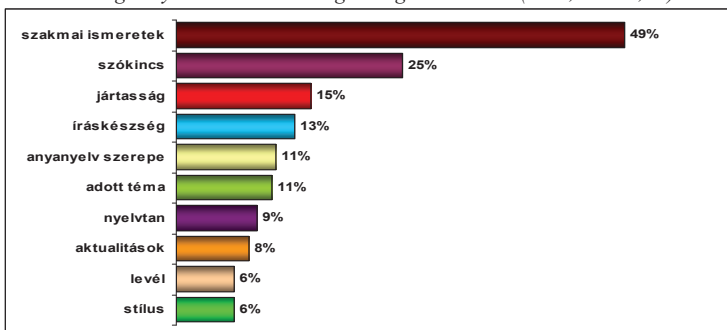
A kérdőíves megkérdezés válaszai alapján alkotott fogalomtérkép elemei szinte mind megegyeznek a 2.4.3.2. fejezetben bemutatott (Szőke, 2006b), sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikációnál felsorolt készségekkel, kompetenciákkal, ismeretekkel stb. Mivel az előző kutatás általában az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt vizsgálta, jelen felmérés azonban kifejezetten a szakmai szövegek írására irányult, utóbbi esetben hangsúlyosabb szerep jut a szakmai ismereteknek. Egyéb kirívó eltérések a két fogalomtérkép között nem tapasztalhatók, így megállapítható, hogy a tanárok

viszonylag egységesen látják ezt a területet. Az általános íráskészség megemlítése azt mutatja, hogy a tanárok is transzferábilisnek tartják az írás készségét, még ha ezt válaszaikban nem is fejezik ki explicit módon.

Ha a fogalomtérképet az írás folyamatának modelljeivel (Hayes – Flower, 1980; Bereiter – Scardamalia, 1987; Börner, 1989; Krings, 1994; Griebhaber, 2005), az íráskompetencia-modellekkel (Portmann, 1993; Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006) és a lehetséges írásstratégiákkal (Molitor, 1985; Chandler, 1995; Ortner, 2000; Molitor-Lübbert, 2003; Szalai 2006) vetjük össze, megállapítható, hogy ezek tudatosan kiemelve nem jelennek meg a tanári válaszokban. Csak a kognitív készségeknek, illetve a szöveg megszerkesztésének, esetleg az idővel történő gazdálkodásnak az említése utalhat a folyamat egyes szakaszaira, valamint bizonyos írásstratégiák használatára. Azonban az egyes kognitív készségek kiemelése sem volt egységes, és sem az „írásfolyamat”, sem az „írásstratégiák” kifejezés nem fordult elő egyetlen válaszban sem. A megkérdezett tanárok ismeretei ezeken a területeken válaszaik alapján korlátozottnak mondhatók, ami valószínűvé teszi, hogy diákjaiknak sem tudnak teljes körű segítséget nyújtani az íráskészség fejlesztése során.

A diák kérdőívben a nyitott kérdésre 237 **hallgató** válaszolt, válaszaik elemzése szintén az Atlas.ti programmal történt. A szógyakoriság vizsgálat, a kódalkotás és a megfelelő idézetek elemzése alapján megállapítható, hogy a válaszadók nagy többsége (49%) elengedhetetlennek tartja a „szakmai ismereteket” az írásbeli szövegalkotás során (61. ábra).

61. ábra: *Milyen egyéb készségek, képességek, kompetenciák, ismeretek szükségesek az idegen nyelvű szakmai szövegek megalkotásához?(Diák, n=237; %)*



Fontosnak tartják még a „szókincset” (25%), a „jártasságot” (15%) és az általános „íráskészséget” (13%). Az első tíz leggyakrabban említett ismeretet, képességet, készséget, kompetenciát szemlélteti a 61. ábra. Az ábrából kiderül, hogy a diákok is megemléstették a nyelvismeret (szókincs, nyelvtan, nyelvhelyesség) szükségességét, habár a kérdésben ez esetben is szerepelt a „nyelvtudáson kívül” kitétel. A „jártasság” kód a *tapasztalat, gyakorlat, jártasság* kifejezések valamelyikét tartalmazó válaszokat foglalja magában, mivel a diákok egy része külön is megemléstette a szakmai ismereteket és a szakmai tapasztalatokat, ami arra utal, hogy nem érzik elégségesnek az elméleti tudást, úgy gondolják, ahhoz gyakorlati tapasztalat és a tudás alkalmazásának képessége is szükséges.

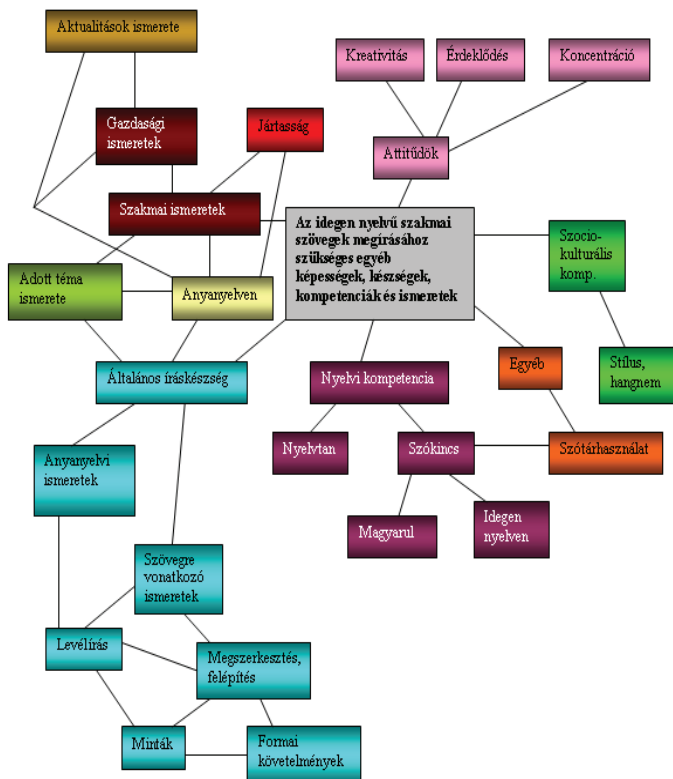
Fontosnak tartják még az adott (írásbeli, vagy szakmai) téma ismeretét (adott téma= 11%), illetve a naprakész gazdasági-politikai ismereteket (aktualitások= 8%). A *levél, levelezés, levélformák* kifejezések 6%-os említési aránnyal fordultak elő a válaszokban, ami az első tíz leggyakrabban megemléstett fogalom közé tartozik és az írásbeli kommunikáció levelezéssel történő azonosítására utalhat. A *stílus, hangnem, protokoll* kifejezések szerepeltek azokban a válaszokban (stílus= 6%), amelyek a szociokulturális, szociolingvisztikai ismeretekre utaltak.

A válaszok és az idézetek elemzése után az egyes kategóriákat, valamint a köztük fennálló összefüggéseket, kapcsolatokat ismét fogalomtérképen ábrázoltam (62. ábra). A fogalomtérkép a fent említett kategóriákon kívül ábrázolja még azokat az „attitűdöket” is, amelyeket a diákok közül néhányan válaszukban megemléstettek. A hallgatók viszonylag nagy szerepet tulajdonítottak az anyanyelvnek, ezen belül is az anyanyelven meglévő szakmai ismereteknek, ezért került ez a kategória hangsúlyosabb helyre az ábrán. Az anyanyelv, az anyanyelvi ismeretek azonban nemcsak a szakmai ismeretek említésekor kaptak szerepet, az íráskészséghez tartozóan is utaltak a hallgatók az anyanyelvi ismeretekre, amelyet elsősorban a levélírás és a szövegre vonatkozó (textuális) ismeretek területén tartanak fontosnak.

A tanári említésekkel és fogalomtérképpel összevetve a legfeltűnőbb különbség bizonyos, ott megjelenő kategóriák hiánya. Nem találtam a hallgatói válaszokban „intelligenciára”, „műveltségre”, „kognitív készségekre” és „interkulturális kompetenciára” utaló említéseket, amelyek a tanári fogalomtérképen mind megjelennek. Ez a tény szintén azt támaszthatja alá, hogy a hallgatók nem rendelkeznek sokrétű ismertekkel ezen a területen, úgy gondolják, a szakmai és nyelvi ismeretek mellett elsősorban általános íráskészségre van még szükségük

ahhoz, hogy megfelelően meg tudjanak írni egy szakmai szöveget idegen nyelven. Az írás folyamatának modelljeivel, az íráskompetencia-modellekkel és az írásstratégiákkal kapcsolatos ismeretek nem jelennek meg a hallgatók válaszaiban, a tanároktól eltérően a kognitív készségekre sem történik utalás. Így valószínűsíthető, hogy a diákok nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel ezen a területen, amelyek az írásbeli szövegalkotás folyamatát számukra megkönnyíthetné.

62. ábra: Fogalomtérkép – egyéb készségek, kompetenciák stb. (Diák, n=237)



A 16. pontban az íráskészség fejlesztésének **tanárok** szerinti nehézségeire kérdeztem rá. A megkérdezetteknek az alábbi mondatot kellett befejezniük: „Az idegen nyelvű szakmai szövegek írásának tanításakor az a problémám, hogy...”. A 47

válasz elemzése rámutatott, hogy feltűnően sok a negatív kifejezés a mondatok befejezésében, valamint a megkérdezettek többször utalnak a *diákokra*, *hallgatókra* is (33 idézet). Az Atlas.ti programmal a „nem” kódhoz kikerestem azokat a mondatokat, amelyekben a *nem*, *sem*, *nincs*, *sincs*, kifejezések szerepeltek: ezek száma elérte a 36-ot, majd ezeket összevettem a „hallgatók” kódnál megjelenő idézetekkel. A „nem”, illetve a „hallgatók” kód idézetei többször mutattak átfedést (63. ábra, kiemelés kék színnel), amelyeket a fájlok egyesítésével ki lehetett szűrni.

63. ábra: Példák a „nem”, illetve a „hallgatók” kódokhoz tartozó idézetek átfedésére

33 quotation(s) for code:  
hallgatók  
Report mode: quotation list names and references  
Quotation-Filter: All

---

HU:       szöke  
File:       [C:\Documents and Settings\ \Dokumentumok\Scientific  
Software\ATLAS.ti\TextBank\szöke.hpr5]  
Edited by:       Super  
Date/Time:       09.01.26 15:07:00

---

**P 4: tanár\_16\_.probléma.rtf - 4:2 [Minden diák más alapokkal rendelkezik, sok diák saját anyanyelvén sem tanult meg fogalmazni (nincs l.) (5:5) (Super)]**  
Codes: [hallgatók] [nem]  
No memos

Minden diák más alapokkal rendelkezik, sok diák saját anyanyelvén sem tanult meg fogalmazni (nincs logikus felépítése a szövegeinek stb.)

**P 4: tanár\_16\_.probléma.rtf - 4:4 [A diákok szakmai ismerete nem mindig megfelelő, a nyelvi szókincsük sokszor nem elegendő.] (11:11) (Super)]**  
Codes: [hallgatók] [nem]  
No memos

A diákok szakmai ismerete nem mindig megfelelő, a nyelvi szókincsük sokszor nem elegendő.

**P 4: tanár\_16\_.probléma.rtf - 4:8 [A hallgatók magyarul sem tudnak üzleti levelet, szöveget írni.] (29:29) (Super)]**  
Codes: [hallgatók] [nem]  
No memos

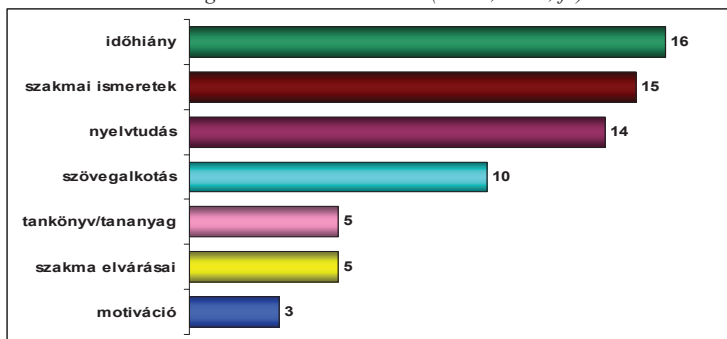
A hallgatók magyarul sem tudnak üzleti levelet, szöveget írni.

Az egyesített dokumentum kódjaihoz tartozó idézetek szógyakoriségának kiszámítása után megállapítható volt, hogy a válaszadók a kevés rendelkezésre álló idő után leginkább a diákok hiányos nyelvtudását, szakmai ismereteit, nem létező szövegalkotási ismereteiket és a motiváció hiányát érzik problémás területnek. Ezen kívül említésre került még a megfelelő tankönyvek, tananyagok hiánya és az információk hiánya a szakma elvárásairól (64. ábra). A 15. és a 16. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a tanárok leginkább azokon a területeken éreznek problémákat, amelyeket a szakmai szövegek megírásához szükségesnek tartanak. Ilyen terület a nyelvi kompetencia – nyelvtudás, a szakmai ismeretek, valamint a szövegre vonatkozó ismeretek – szövegalkotás. Az idő hiányának említése nem



először fordult elő az egyes kérdésekre adott válaszok között, a tanárok kevésnek találják az óraszámot a megfelelő készségfejlesztésre, így ez a tény a szaknyelvoktatás jelenlegi felsőoktatási képzérendszerben elfoglalt helyének és mennyiségének (negatív) kritikájaként is értelmezhető.

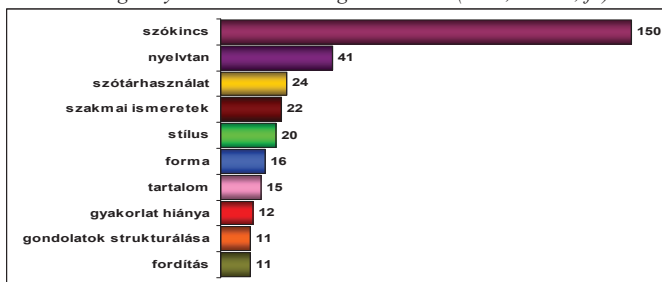
64. ábra: Milyen problémákkal találkozhatnak a tanárok az idegen nyelvű szakmai szövegek írásának tanításakor? (Tanár, n=47; fő)



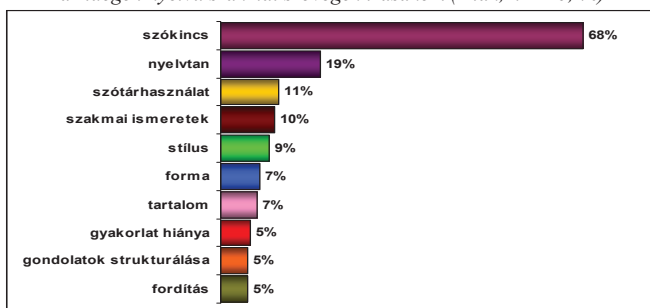
A diák kérdőív 16. pontja annyiban tért el a tanári kérdőív 16. kérdésétől, hogy a **diákokat** nem az íráskészség fejlesztésével kapcsolatos problémáikról kérdeztem, hanem az „Amikor idegen nyelven szakmai szöveget írok, az a problémám, hogy...” kezdetű mondat befejezésére kértem őket. A mondatot 226 válaszadó folytatta, hatan jelezték közülük, hogy nincs problémájuk ezen tevékenység közben. 220 megkérdezett (97%) azonban részletesebb választ is adott. A tíz leggyakrabban előforduló problémát, illetve ezek kódjait mutatja be a 65.a és 65.b ábra.

Feltűnő, hogy rendkívül magas azoknak a száma, akik a *szókincssel, szakkifejezésekkel, szakszavakkal* (szókincs: n=150 fő, 68%) kapcsolatban érznek problémát. Messze elmaradva ettől az említési aránytól, de még mindig a válaszadók egyötöde szerint jelent problémát a *nyelvtan, a nyelvhelyesség, helyesírás* (nyelvtan: n=41 fő, 19%). A diákok több mint tizede emelte ki a szótárhasználatot problémaként (n=24 fő, 11%), ebben az esetben a szavak kikeresésére szánt időt, valamint a szótárban található kifejezések közül a megfelelő kiválasztásának nehézségét említették. A szakmai ismeretek hiánya (n=22 fő, 10%) és megfelelő stílus (hangnem) kiválasztása (n=20 fő, 9%) szintén hasonló arányban okoz problémát.

65.a ábra: Milyen problémákkal találkozhatnak a diákok az idegen nyelvű szakmai szövegek írásakor?(Diák, n=220; fő)



65.b ábra: Milyen problémákkal találkozhatnak a diákok az idegen nyelvű szakmai szövegek írásakor?(Diák, n=220; %)



A formai követelmények, szabályok, illetve azok ismeretének hiánya 16 esetben (7%) került említésre, a tartalomra, adott témára vonatkozóan 15-en (7%) jeleztek problémát. Ez utóbbi többnyire azt jelenti, hogy nem tudják pontosan, tartalmilag mi kerüljön szövegbe, illetve nem tudnak az adott témáról megfelelő részletességgel írni. A gyakorlat, gyakorlati tapasztalat hiányát 12-en (5%) érzik problémának, úgy vélik, az adott szakterületen, a szövegek írásakor szerzett tapasztalat hiányzik ahhoz, hogy megfelelő szövegeket alkossanak.

A gondolatok strukturálása és a fordítás problémája egyaránt 11-11 válaszban (5%) fordult elő. Előbbihez kapcsolódóan a válaszadók úgy nyilatkoztak, hogy nem tudják megfelelően felépíteni, strukturálni a témához tartozó gondolataikat, nem tudják kiválasztani a megfelelőeket, míg utóbbi kategóriába azokat a válaszokat soroltam, amelyekben a diákok a magyarul megfogalmazott mondatok/gondolatok idegen nyelvre történő lefordításának nehézségeire tértek ki.

A fentiekén kívül egyéb problémákat is megemlíttettek a válaszadók, azonban ezek száma két esetben érte el a tízet: ők kiemelték, hogy jóval több időre van szükségük például a szótárhasználat miatt a szövegek írásakor, illetve az anyanyelvi szakmai és szövegre vonatkozó ismeretek hiányát adták meg nehézségként. Egyéb problémaként merült még fel – 10 alatti említésszámmal –, az iskolai/otthoni gyakorlás hiánya és a szöveg tagolása, elkezdése, befejezése.

A 15. és 16. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a diákok azon a területen éreznek leginkább problémát a szakmai szövegek írásakor, amely a második helyen szerepel az egyéb készségek, képességek, kompetenciák, ismeretek listáján: a szókincs területén. De majdnem az összes, 15. pontban említett készség stb. szerepel a 16. kérdésre adott válaszokban problémaként is (szakmai ismeret, nyelvtan, stílus, adott téma – tartalom, jártasság – gyakorlati tapasztalat, íráskészség és anyanyelv szerepe – anyanyelvi szakmai és szövegre vonatkozó ismeretek hiánya). Utóbbi adatok arra utalhatnak, hogy az íráskészség fejlesztésekor végzett munkát ugyan a diákok többsége hasznosnak ítéli (DK<sub>14</sub>, hasznos= 261 fő, 92%), de az mégsem elégíti ki teljes mértékben a hallgatók igényeit, szükségleteit.

### **3.4.5. A kérdőíves felmérések eredményeinek összegzése**

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a megkérdezett tanárok a szóbeli és írásbeli kommunikációt egyaránt fontosnak tartják a szakmai-munkahelyi nyelvhasználatban, de többen rámutatnak arra, hogy a kommunikáció formája a munkahelytől, munkakörtől, pozíciótól, beosztástól, illetve a munka jellegétől is függ. A hallgatók véleménye a tanárokétól eltér, több mint egyharmaduk véleménye szerint a szóbeli kommunikáció fontosabb, mint az írásbeli. A diákok elsősorban a munkahelyi nyelvhasználat szempontjából ítélik meg a kommunikáció egyes formáinak fontosságát, azonban nem kötik olyan mértékben a munkakörökhöz, pozíciókhoz az indoklásokat, mint a tanárok. Egy részük ugyanakkor a szóbeli és írásbeli kommunikációt valamilyen konkrét kommunikációs helyzethez is kapcsolja.

Az egyes készségek fontosságának megítélése szerint a legfontosabbnak a beszéd-készség tűnik, de a tanárok minden készséget elsősorban a „fontos” vagy „nagyon fontos” kategóriába sorolták – a közvetítés kivételével. A beszéd- és az íráskészséget kiemelve azonban feltűnhet, hogy kétszer annyian tartják a beszéd-készséget nagyon fontosnak, mint az íráskészséget.

A készségek fejlesztésének gyakorisága is hasonló eredményt mutat, a tanárok mindegyik készségre igyekeznek hangsúlyt helyezni, a kivétel ismét a közvetítési készség. Az íráskészségnél a „nagyon gyakran” kategória említése szintén elmarad a beszéd-készség ugyanezen kategóriájának említésétől. Ugyanazon készségek fontosságának megítélése és fejlesztésének gyakorisága között a beszéd-készség kivételével minden esetben közepesen erős, szignifikáns, pozitív összefüggést lehetett kimutatni, tehát a tanárok nagyjából olyan arányban fejlesztik az egyes készségeket, mint amilyen fontosnak tartják ezeket. Ezzel szemben a diákok úgy ítélik meg, hogy a készségekkel inkább gyakran, mint nagyon gyakran foglalkoznak a szaknyelvoktatásban. A gyakorisági mutatókban megmutatkozó eltéréseket a különbözőség-vizsgálat eredményei is megerősítették. A *t*-próba szerint szignifikáns különbség van a tanárok és a diákok válaszai között.

A tanárok nagy része „teljes mértékben”, illetve „inkább egyetért” azzal az állítással, hogy ismeri a szakma elvárásait az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően. Feltűnő, hogy a gyakorisági értékek szerint a tanárok nagy része az adott tankönyvből szerzi információit a szakma elvárásairól. Az elvárások ismerete és a lehetséges források között azonban csak három esetben bizonyítható szignifikáns összefüggés: a szakmában dolgozó ismerőstől kapott információ, a szaktanártól kapott információ, valamint a saját, szakmában szerzett tapasztalat mutat közepesen erős, szignifikáns, pozitív összefüggést a szakma elvárásainak ismeretével.

A szövegfajták/műfajok tekintetében megállapítható, hogy a tanárok válaszaiban az üzleti levelek tanítása dominál, a válaszok indoklásában első helyen a nyelvvizsga áll, többször együtt említve az időhiánnyal, de fontos szempont még a szakmai nyelvhasználat is. A szakma elvárásainak ismerete nem mutat összefüggést a szövegfajták/műfajok tanításával, tehát valószínűsíthetően nincs kapcsolat a szakmai elvárások ismerete és az íráskészség fejlesztésének gyakorlata között. A diák kérdőív válaszaiban az első helyen szerepel az üzleti levelezés tanítása, azonban a tanári és diák minta *t*-próbája szerint a tanári és diák válaszok között minden szövegfajta/műfaj esetén szignifikáns különbség mutatható ki, a tanárok minden esetben gyakoribbnak tartják az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal történő foglalkozást.

A megkérdezett tanárok többsége – az interjúban elhangzott válaszokhoz hasonlóan – ugyan használ tankönyvet, de kiegészíti azt egyéb anyagokkal is. Leginkább a más tankönyvből fénymásolt, a szakmai újságokban/folyóiratokban, illetve az interneten talált anyagokat használják még órán. A válaszadók egyötöde

nyilatkozott úgy, hogy saját készítésű anyagokat (is) használ. A hallgatói válaszok hasonló arányokat mutatnak. A különbség azonban a két csoport válaszai között csak a tankönyvhasználatnál nem szignifikáns, a fent említett többi kategóriánál azonban igen. A tankönyv- és tananyaghasználat kérdése egyéb problémákat is felvet, így a terület mélyebb feltárásához további vizsgálatok – újabb kérdőíves megkérdezés, tankönyvelemzés stb. – lenne szükség.

Az órai tevékenységek között a tanárok és a diákok megítélése alapján is dominálnak a szövegek formáját, felépítését, tartalmát, stílusát, valamint a kommunikációs helyzetet elemző és a szókincsfejlesztő, nyelvtani gyakorló feladatok. A kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok nagyobb arányban fordulnak elő otthoni feladatként, míg az önálló szövegalkotásra irányuló feladatok egyértelműen inkább otthoni, mint órai tevékenységnek tekinthetők. Feltűnően magas még a szövegek fordításának aránya mind az órai, mind az otthoni tevékenységek körében. Az önálló szövegalkotási feladatok közül az adott szöveg folytatására/befejezésére irányuló feladat, valamint a műfajok, illetve a potenciális olvasóközönség elvárásai közötti különbség figyelembevételét célzó gyakorlatok esetén mindkét mintánál magas az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” válaszok aránya. Ez az eredmény némileg ellentmond a szakirodalmi forrásoknak, amelyek (pl. Bhatia, 2004; Zhu, 2004a, 2004b) mind a műfajok és sajátosságaik közötti különbségeket, mind az olvasóközönség elvárásainak ismeretét elengedhetetlennek tartják a sikeres írásbeli szakmai kommunikációban. A tanári és diák válaszok között ezen a területen több helyen mutatkozik szignifikáns különbség.

Az írott szövegalkotás önálló tevékenységként a munkaformákra irányuló kérdésekre adott válaszokban is megjelenik: a tanárok többsége „gyakran” vagy „nagyon gyakran” dolgoztatja ebben a formában a hallgatókat. Azonban a tanárok igyekeznek változatos formában gyakoroltatni az írásbeli szövegalkotást: viszonylag magas említési aránnyal fordul elő az órai közös és az órai pármunka, de az órai kis csoportos és egyedüli munka is. A diákok megítélése különbözik a tanári válaszoktól, elsősorban az órai közös munkát tartják dominánsnak és csak ezt követi az otthoni önálló munka. Ezeket a különbségeket a *t*-próba is megerősítette.

Az elkészített szövegek kijavítását ugyan a tanári interjúkban többen is időigényesnek találták, azonban a kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy a tanárok többsége mindig kijavítja a beadott szakmai szövegeket, és valamilyen módon értékeli azokat, valamint kitér a tipikus hibákra is. Ezzel megegyező a

hallgatók véleménye is és a különbözőség-vizsgálat eredményei is arra utalnak, hogy a tanárok és a hallgatók véleménye között csak néhány helyen van szignifikáns különbség, azonban ilyen különbség tapasztalható például a mindkét mintánál leggyakrabban említett visszajelzésnél is (TK<sub>13.4.</sub> és DK<sub>13.4.</sub> „a tanár kijavítja a szöveget és a tipikus hibákat órán megbeszéljük”).

A diák kérdőív 14. pontja nem szerepelt a tanári megkérdezésben, mivel a kérdés arra irányult, hogy a diákok hasznosnak találták-e a szakmai szövegek írására felkészítő feladatokat. A többség hasznosnak tartja ezeket a feladatokat, leginkább a jövőbeni és munkahelyi nyelvhasználat miatt, azonban itt is nagyobb arányban jelenik meg a nyelvvizsga említése az indoklásokban.

Az idegen nyelvű szakmai szövegek megírásához szükséges egyéb ismeretek, képességek, készségek és kompetenciák közül a tanárok leginkább a szakmai ismereteket említették, emellett szerepet kaptak még az általános íráskészség, a nyelvi kompetencia, a kulturális kompetencia, a kognitív készségek, az intelligencia, a műveltség és az attitűdök. Azonban az elméleti áttekintésben megvizsgált nyelvi kompetenciamodellek, az íráskompetencia-modellek és az írásfolyamat-modellek több eleme nem szerepelt a megkérdezettek válaszaiban. A diákok ugyancsak a szakmai ismereteket és az általános íráskészséget tartják a legfontosabb tényezőknek, de nem említene meg néhány, a tanárok által fontosnak ítélt területet, mint például „kognitív készségek” és „interkulturális kompetencia”.

A válaszadó tanárok számára legnagyobb mértékben az idő hiánya és a diákok hiányos nyelvi, szakmai és szövegalkotási ismeretei jelentenek problémát az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor. A diákokat nem az íráskészség fejlesztésével, hanem a szakmai szövegek megírásával kapcsolatos problémáikról kérdeztem. A hallgatók azokon a területeken éreznek leginkább problémákat, amelyeket az íráskészséghez szükségesnek tartanak. A válaszok tehát arra utalnak, hogy a diákok többsége ugyan hasznosnak tartja az írásbeli szövegalkotási feladatokat és gyakorlatokat, de az elvégzett munka nem elégíti ki teljes mértékben a hallgatók igényeit és szükségleteit. Ez az adat és a tanári válaszokból kitűnő, időhiányra utaló tény – amely más kérdésekre adott válaszokban is megjelent – együttesen a szaknyelvoktatás jelenlegi felsőoktatási képzérendszerben elfoglalt helyének és szerepének kritikájaként is értelmezhető.

## 4. ÖSSZEFOGLALÁS

Értekezésem célja az volt, hogy megvizsgáljam az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség gazdasági szaknyelvoktatásban betöltött szerepét. Empirikus úton kívántam bizonyítani, hogy az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség a későbbi gazdasági szakmai nyelvhasználatban betöltött szerepéhez képest nem kap megfelelő hangsúlyt a szaknyelvoktatás során.

A szakirodalom tanulmányozása során először áttekintettem az idegen nyelvi íráskészség kutatására hatással lévő diszciplínákat (2.1. fejezet). Egyes források (Silva – Leki, 2004) az idegen nyelvi írás kutatását és pedagógiáját tudományterületként a fogalmazástanítás-elmélet és az alkalmazott nyelvészet határán helyezik el. E két diszciplína alapjaként pedig a retorikát és a nyelvészetet határozzák meg. Mások, (Kast, 1999 és Bárdos, 2000) emellett a pszicholingvisztika, a kognitív tudományok és a szövegnyelvészet íráskészség-kutatásra gyakorolt befolyását is fontosnak tartják. Lengyel (1999) az írott nyelv multidiszciplináris megközelítésekor hangsúlyozza az általános és alkalmazott nyelvészet, a pszicho-, szocio- és neurolingvisztika szerepét, és az írás és olvasás folyamatok tudományos vizsgálatának hatását a pedagógiára és a pszichológiára. Az egyes tudományterületek részletesebb vizsgálata során megállapítható volt íráskutatásra gyakorolt hatásuk, amely egyben rávilágított az íráskészség fejlesztésének interdiszciplinaritására is.

A továbbiakban megvizsgáltam az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskutatás fejlődését (2.2. fejezet). Az összegző, áttekintő kutatások (Durst, 1990, Haswell, 2005, Juzwik et al, 2006; Reichelt, 2001) eredményeként megállapítható, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi íráskészség több szempontból is megközelíthető kutatási terület. Az íráskutatás fejlődésének meghatározó irányzata a folyamatorientált megközelítés volt, amely a kogníció, a mentális processzusok felől közelítette meg az anyanyelvi, majd később az idegen nyelvi írást. Az anyanyelvi írásfolyamat területének főbb kutatói (Hayes és Flower, 1980; Bereiter és Scardamalia, 1987) egyetértenek abban, hogy a szövegek megalkotása nem lineáris, hanem több szakaszból álló, rekurzív, komplex, bonyolult folyamat. Az anyanyelvi írás folyamatának feltárása az idegen nyelvi írás folyamataira is ráirányította a figyelmet. Az idegen nyelvi írás folyamatát vizsgáló kutatások (Kraples, 1990; Silva, 1993, Silva és Leki, 2004; Raimes, 1987; Cumming, 1989 és 1990 stb.) elsősorban az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás hasonlóságaira és különbségeire irányultak. Mások (Börner, 1989; Krings, 1994; Griebhaber, 2005) azonban saját idegen nyelvi

írásfolyamat modelljüket is felállították, amelyben az idegen nyelv mellett az anyanyelv, illetve egy köztes, ún. „interimnyelv” (Börner, 1989) is szerepet kap. Az idegen nyelvi írásfolyamatot az anyanyelvihez hasonlóan ábrázolják, de hangsúlyozzák, hogy az idegen nyelven íróknak több nehézséggel kell megküzdeniük, mint az anyanyelven íróknak. Ezt a megállapítást árnyalják a fent is említett, az idegen nyelvi írás és az anyanyelvi írás összehasonlítására irányuló kutatások, amelyek azt mutatják, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi írás hasonló stratégiákkal történik és hasonló készségeket igényel.

Az írás folyamatának feltérképezése lehetővé tette bizonyos írásstratégiák megismerését is. Az írásstratégiákról szóló kutatások (Molitor, 1985; Chandler, 1995; Ortner, 2000; Molitor-Lübbert, 2003; Szalai 2006) alapján megállapítható, hogy az alkalmazott írásstratégia mindig az író személyétől és az adott írásfeladattól is függ és a készség folyamatos kiépülésével is változhat. Az írásstratégiák nem mindig léteznek tiszta formában, az írásfeladatnak megfelelően, a kitűzött cél elérése érdekében több stratégia együttes használata, kombinációja lehet jellemző. A gyakorlottabb és a kevésbé gyakorlott írók stratégiája egymástól eltérő, valamint az írásfeladat komplexitása is befolyásolja az írásstratégia kiválasztását. Az idegen nyelvi szövegek megírása során is alkalmazhatók az anyanyelvi írásstratégiák, az anyanyelvi írásban szerzett gyakorlat és a nyelvtudás szintje valószínűsíthetően együttesen befolyásolják az idegen nyelvi írásban nyújtott teljesítményt. Szakmai helyzetben sem elég a betűvetés, a nyelvtani, lexikai szabályok és a szövegfajták, szövegpéldák, konvenciók ismerete, a szövegek megalkotásakor az írásstratégiák is a fent vázoltaknak megfelelően változhatnak. Azonban a szakmai nyelvhasználatban az írásfeladatokat az adott vállalatban belüli elvárások és szakmaspecifikus kritériumok is determinálhatják, amelyek a választott írásstratégiára is befolyással lehetnek (Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006).

A folyamatorientált megközelítés kritikusai (például Faigley, 1986; Bizzel, 1986 és Berlin, 1988) szerint azonban a kogníció egyoldalú kiemelésével egyéb fontos szempontok – mint például a társadalmi, szociális közeg és a kultúra – nem kapnak megfelelő hangsúlyt. A „szociális fordulat” („social turn”) (Trimbur, 1994) megjelenése indította el a „poszt-folyamatorientált”, „poszt-kognitív” elméletet, amely az írásbeliséget ideológiai arénaként, a fogalmazást kulturális tevékenységként reprezentálja. Ebben az értelmezésben az írás nem kontextus-mentes, információ-központú, személytelen tevékenység, hanem aktívan alakul ki az ezt körülvevő



társadalmi és kulturális környezetben, amelyben maga is központi szerepet játszik. Ezen felfogás szerint az írás tehát szociális és kulturális tevékenység is egyben, mivel mindig egy adott fizikai, szociális és kulturális kontextusban zajlik.

Az írás szociális és kulturális környezetbe helyezése tehát a diszciplína szélesebb körű vizsgálatát és ezáltal újabb eredmények születését tette lehetővé. Az írás tágabb, fizikai környezetén és a folyamaton kívüli értelmezése a műfaj-alapú megközelítésben, a diskurzus közösség jellemzőinek és a különböző kultúrák közötti eltérések kiemelésében jelenik meg. Az írás szociális és kulturális tevékenységként történő meghatározása az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvhasználat és így a szaknyelvoktatás területén is fontos. A nemzetközi gazdasági kapcsolatok, az egyes – külföldi vagy vegyes tulajdonú – vállalatokon belüli szervezeti kultúra, az üzleti világ diskurzus közösségének jellemzői mind szükségessé teszik, hogy az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvhasználatban és szaknyelvoktatásban az írás tevékenységét a folyamatnál és a produktumnál tágabb környezetben: szocio- és interkulturálisan is értelmezzük.

A nyelvi készségek felosztásának korszerű megközelítései (2.3.1. fejezet) nem négy, hanem öt nyelvi készségről szólnak, az olvasásértés, hallásértés, írás és beszéd készsége mellett megemlítve még a közvetítés készségét is. Bárdos (2000 és 2005) három készségszintet különít el, amikor az egyes nyelvi készségek integrációját ábrázolja. Az íráskészség a második szintbe tartozik, magában foglalja az olvasás készségét és előfeltétele az írásbeli közvetítés készségének. Az íráskészség a szakirodalmi források (Lengyel, 1999; Bárdos, 2000 és Weigle, 2002) alapján olyan kulturspecifikus és tanult készségként határozható meg, amelynek előfeltétele a betűvetés képessége. Az idegen nyelvi íráskészség több részkészségből összetevődő, motorikus készség, kognitív műveletekből álló mentális és interaktív tevékenység, amely szociális és kulturális jelenség is egyben és magában foglalja a nyelvi kompetenciamodellek részkomponenseinek alkalmazásának képességét is. Az írás, illetve az íráskészség fejlesztésének egyéb készségek kialakulását és fejlődését támogató funkcióját több szerző is (Bohn, 1989; Bárdos, 2000 és Szalai, 2006) kiemeli, és megállapítja, hogy az íráskészség fejlesztése a többi nyelvi készség fejlődését is meggyorsíthatja és a teljes nyelvtanulási folyamatra pozitív hatással van.

Az íráskompetencia meghatározására is születtek modellek (Takala, 1988; Portmann, 1993; Becker-Mrotzek – Böttcher, 2006), amelyekben közös elem, hogy különböző ismeretek, képességek és készségek együtteseként ábrázolják az

íráskompetenciát, azaz az íráskészséget. A fenti modellekből kirajzolódó képet egészíti ki Bereiter (1980) az írás készségének teljes kifejlődéséhez szükséges készségek rendszerét, annak felépülését bemutató modellje. A modell szerint az írás fejlődése hosszú folyamat, akár a felnőttkorig is eltarthat, amíg az író a megfelelő tapasztalatait a szövegalkotás terén megszerzi és készségei, képességei kifejlődnek. Az íráskompetencia-modellek és az íráskészség fejlődési modellje az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésekor is hasznos információkkal szolgálnak a tanárok számára.

A Közös Európai Referenciakeret (2002) (2.3.2. fejezet) a nyelvi tevékenységek meghatározásakor az írásbeli vagy szóbeli recepció, a produkció, az interakció és közvetítés tevékenységét említi. Az íráskészség a Referenciakeretben szintén nyelvi tevékenységként: produkcióként, interakcióként és szövegfeldolgozásként jelenik meg. A skálák kidolgozottsága azonban – ahogyan azt a szerzők is elismerik – elmarad a szóbeli skálák kidolgozottságától, az azokat megelőző empirikus adatgyűjtési és -elemzési módszer nyújtotta lehetőségektől, mivel az írás nem tartozott a fő kutatási területek közé. Az írástevékenységek, vagy hagyományos terminust használva: az íráskészség mérésére-értékelésére irányuló skálák mind „adaptált” skálák, a szóbeli tevékenységek skáláinak írásbeli tevékenységekre történő alkalmazásával jöttek létre.

Az egyes nyelvpedagógia módszerek és elméletek történeti áttekintése, illetve néhány jelenlegi módszer, elmélet részletesebb elemzése (2.3.3. fejezet) is megerősíti, hogy az íráskészség fejlesztése némileg elhanyagolt területnek tekinthető. A 20. századi nyelvpedagógiai módszerek és elméletek nagy része a beszéd prioritását hangsúlyozza és ennek megfelelően fejleszti az egyes nyelvi készségeket. A kommunikatív nyelvoktatás elnevezésében szereplő „kommunikatív” jelző is elsősorban a beszédprodukciónak tekintve érvényesül. A napjainkra jellemző, a kommunikatív nyelvoktatásból kiinduló, illetve azon túlmutató irányzatok egyes szerzők (Richards és Rodgers, 2001; Bárdos, 2005) szerint a kommunikatív nyelvoktatás újabb alkalmazásainak, illetve annak megújítására tett kísérletnek tekinthetők, azonban mások (Erdei, 2002; F. Silye, 2004) a „poszt-kommunikatív” jelzővel illetik ezeket. Ezen irányzatokat a kommunikatív nyelvoktatás egy továbbgondolt, magasabb szintű, gyakorlatiasabb változatoként írják le, mivel a kommunikatív nyelvoktatás egyes elemeinek továbbfejlesztésére és hiányosságainak pótlására törekednek. „Poszt-kommunikatívként” jellemezhetjük a tartalomközpontú, a feladatközpontú és a kompetencia-alapú nyelvoktatást. Mindhárom irányzat

lehetővé teszi az integrált készséghasználatot, így az íráskészség célzott és hangsúlyos fejlesztését is, azonban megjegyzendő, hogy a feladatközpontú nyelvtanításban a beszéd prioritása érvényesül. A fenti irányzatokban közös, hogy a szaknyelvoktatásban is alkalmazhatók, mivel a szakmai nyelvhasználatot, amely a szaknyelvoktatás célja, mind a tartalom, mind a feladat, mind pedig a kompetenciák oldaláról meg lehet fogalmazni. A feladatok és kompetenciák, de a tartalom meghatározásához is szükségletelemzések elvégzésére, és eredményeiknek az oktatásban, a tanterv-összeállításban és a tananyagtervezésben történő alkalmazására van szükség.

A gazdasági szaknyelvoktatás célja, hogy a nyelvtanulóknak kialakítsa azokat a kompetenciákat, amelyek a speciális gazdasági szituációkban az idegen nyelven folytatott alapvető szóbeli és írásbeli kommunikációhoz szükségesek. A kurzusok megtervezésekor és az idegen nyelvi szakmai írásbeli kommunikáció gyakorlásakor célszerű az anyanyelvi szakmai (elsősorban üzleti) kommunikáció tapasztalatait és a szakterület képviselőinek véleményét is figyelembe venni. A gazdasági szaknyelvhasználat és az idegen nyelvi íráskészség viszonyát feltárva (2.4. fejezet) megállapítható, hogy a bemutatott szükségletelemzések (Feketéné S., 2002a és 2002b, 2003; F. Silye, 2004; Kurtán – Silye, 2006; Dévény – Szőke, 2007a, 2007b, és 2008; Szénich, 2007; Benke, 2008; Tompos, 2003) alapján az íráskészség mindenképpen fontos részét képezi a szakmai nyelvhasználatnak, azonban nem izoláltan, hanem a nyelvi ismeretek és készségek komplexumának részeként. Ugyanakkor kijelenthető, hogy a munkáltatók nyelvi felkészültségre irányuló elvárásai nincsenek összhangban a munkavállalók valós nyelvi kompetenciáival. A munkaerőpiacon elsősorban azokra a kompetenciákra van szükség, amelyekkel a munkavállalók csak csekély mértékben rendelkeznek. A nyelvtudást tekintve ez azt jelenti, hogy a nincsen a szakmai munkavégzéshez megfelelő nyelvi kompetenciájuk, amelyre pedig a munkavégzés során napi szinten szükségük lenne. A további szükséges kompetenciák, készségek közé sorolhatók a funkcionális nyelvi ismeretek és készségek mellett az akadémiai nyelvi készségek, a kritikai nyelvi készségek, a szociokulturális kompetencia és az elektronikus kompetencia. Az íráskészség más nyelvi készségekkel fennálló kölcsönhatását több szerző is kiemelte (Bohn, 1989; Bárdos, 2000; Szalai, 2006), véleményük szerint az íráskészség fejlesztése a többi nyelvi készség fejlődését is meggyorsíthatja, és pozitív hatása van a teljes nyelvtanulási folyamatra.

Megállapítható, hogy a fenti elvárások teljesítéséhez az íráskészség használata és fejlesztése is feltétlenül szükséges, a produktív írás tevékenységének egyenrangú szerepet kell kapnia a készségek fejlesztésének sorában. A fentieken túl az idézett kutatások eredményei is alátámasztják, hogy a kurrens nyelvpedagógiai módszerekben, elméletekben, megközelítésekben megfigyelhető integrált készségfejlesztés és készséghasználat a gazdasági szaknyelvoktatás íráskészség szegmensében nemcsak a további nyelvi készségek fejlesztésére korlátozódik. A műfaj-ismeret, az információk elrendezésének képessége, a rendszerezés, a probléma-megoldás, a technikai eszközök, az internet használatának képessége stb. mind olyan képességek és kompetenciák, amelyek az íráskészség kialakításával együtt fejleszthetők és fejlesztendők a sikeres szakmai nyelvhasználat érdekében.

A szakirodalmi források tehát fontosnak tartják a gazdasági szakmai nyelvhasználatban az íráskészség szerepét, így ez alapján fogalmaztam meg kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet, amelyek bizonyítására vagy elvetésére az empirikus vizsgálatokkal gyűjtöttem érveket.

A tanárokkal készített interjúk igazolták, hogy a szaknyelvtanárok is fontosnak tartják az íráskészséget a szakmai nyelvhasználatban, de az íráskészség elhanyagolásának gondolatával nem minden válaszadó értett egyet. Azonban a tanítandó anyag megítélése és a módszertani munka is eltéréseket és bizonytalanságokat mutat, ami arra utal, hogy nem elég tájékozottak az üzleti élet elvárásait illetően. Elsősorban azokkal a szövegekkel foglalkoznak, amelyek a nyelvvizsgán is előfordulnak, így a vizsgafeladatok visszahatása a tanítási gyakorlatra erősnek mondható. A tananyaghasználatról megállapítható, hogy minden nyelvből hiányzik a megfelelő, kellően részletes, minden műfajra és szövegtípusra kitérő tankönyv, tananyag, amely biztos alapot nyújtana. A módszertani megközelítések az eltérések ellenére egy ponton hasonlóságot mutatnak: a tanárok fontosnak tartják a megfelelő szavak, kifejezések elsajátítását és minták bemutatását. A tanári válaszokban több olyan területre is utaltak, amelyeket az íráskészséghez, illetve fejlesztéséhez mindenképpen szükségesnek tartanak.

A kérdőíves megkérdezés eredményi a tanárok körében hasonló képet mutatnak, a megkérdezettek fontosnak tartják az írásbeli kommunikációt a szakmai nyelvhasználatban, és saját megítélésük szerint „gyakran”, illetve „nagyon gyakran” fejlesztik az íráskészséget. Azonban a „nagyon gyakran” említések aránya elmarad a beszédkészség fejlesztésének említésétől, valamint a diákok is úgy látják, hogy az

egyes készségekkel inkább „gyakran”, mint „nagyon gyakran” foglalkoznak. A tanárok és a hallgatók válaszai között szignifikáns különbség van.

Eltérés a tanári interjúk eredményéhez képest, hogy a tanárok nagy része saját megítélése szerint ismeri a szakma elvárásait az írásbeli kommunikáció területén. Ugyanakkor a szakma elvárásainak ismerete nem mutat összefüggést a szövegfajták/műfajok tanításával, tehát valószínűsíthetően nincs kapcsolat a szakmai elvárások ismerete és az íráskészség fejlesztésének gyakorlata között.

A szövegfajták/műfajok tekintetében a tanári és a diák válaszok alapján is az üzleti levelezés prioritása figyelhető meg, azonban a tanári és diák minta *t*-próbája szerint a tanári és diák válaszok között minden szövegfajta/műfaj esetén szignifikáns különbség mutatható ki, a tanárok minden esetben gyakoribbnak tartják az egyes szövegfajttal/műfajokkal történő foglalkozást, mint a hallgatók. A tankönyvhasználat viszonylag gyakorinak tekinthető, de mindkét minta válaszaiban megjelennek egyéb tananyagok is, ami arra utal, hogy az íráskészség fejlesztéséhez használt tankönyvek nem kellően részletesek, nem térnek ki minden műfajra és szövegtípusra. A diákok hasonlóan ítélik meg a tananyaghasználatot mint a tanárok, de a különbség a két csoport válasza között csak a tankönyvhasználatnál nem szignifikáns.

Az órai és otthoni tevékenységek területén a tanári és diák válaszok között több helyen mutatkozik szignifikáns eltérés, egyes tevékenységeket a tanárok, másokat a diákok tartanak gyakoribbnak. Az órai tevékenységek között a tanárok és a diákok megítélése alapján is dominálnak a szövegek formáját, felépítését, tartalmát, stílusát, valamint a kommunikációs helyzetet elemző és a szókincsfejlesztő, nyelvtani gyakorló feladatok. Előbbiek közül csak három esetben nincs szignifikáns különbség a két minta között, míg utóbbiaknál nagyobb átfedés tapasztalható: nyolc esetben nincs szignifikáns eltérés a válaszok között. Feltűnően magas még a szövegek fordításának aránya mind az órai, mind az otthoni tevékenységek körében. A kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok nagyobb arányban fordulnak elő otthoni feladatként, míg az önálló szövegalkotásra irányuló feladatok egyértelműen inkább otthoni, mint órai tevékenységnek tekinthetők. Az önálló szövegalkotási feladatok közül az adott szöveg folytatására/befejezésére irányuló feladat, valamint a műfajok, illetve a potenciális olvasóközönség elvárásai közötti különbség figyelembevételét célzó gyakorlatok esetén mindkét mintánál magas az „egyáltalán nem foglalkozunk vele” válaszok aránya. A munkaformák megítélése

esetén szignifikáns különbség tapasztalható a tanári és a diák minta válaszai között, a tanárok az otthoni önálló munkát, a diákok pedig az órai közös munkát tartják dominánsnak.

Pedagógiai szempontból fontos, hogy a diákok visszajelzést kapjanak munkájukról, az elkövetett hibákról, azok kijavításáról stb., mivel így munkájuk megerősítést nyerhet, és ösztönzést kaphatnak a szakmai szövegek írására. A visszajelzés módjára irányuló kérdésekre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a tanárok kijavítják a szöveget és valamilyen módon értékeli is vagy a tipikus hibákat az órán közösen megbeszélik. Utóbbi visszajelzési módról azonban szignifikánsan eltérőek a vélemények, habár mindkét csoport ezt a kategóriát jelölte meg legnagyobb arányban.

A diák kérdőív 14. pontja arra irányult, hogy a hallgatók hasznosnak találták-e a szakmai szövegek írására felkészítő feladatokat. A többség hasznosnak tartja ezeket a feladatokat, leginkább a jövőbeni és munkahelyi nyelvhasználat miatt, azonban itt is többször szerepel a nyelvvizsga az indoklásokban, ami megerősíti a tanítás és a diákok vizsga-centrikusságát.

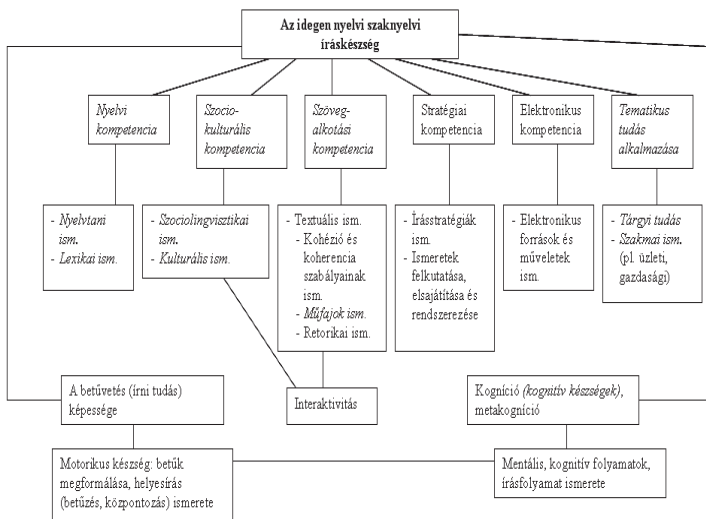
Az idegen nyelvű szakmai szövegek megírásához szükséges egyéb ismeretek, képességek, készségek és kompetenciák közül a tanárok és a diákok is leginkább a szakmai ismereteket és az általános íráskészséget említették. A tanári válaszokban emellett szerepet kaptak még a kognitív készségek, a nyelvi kompetencia, a kulturális kompetencia, az intelligencia, a műveltség és az attitűdök, amelyek közül a diák válaszokban csak az attitűdök fordulnak elő. Az elméleti áttekintésben megvizsgált írásfolyamat-modellek, íráskompetencia-modellek és a lehetséges írásstratégiák több eleme nem szerepelt a megkérdezettek válaszaiban. Ennek oka lehet, hogy a folyamatorientált íráskutatás eredményei Magyarországon kevésbé ismertek, csak jóval később az angol nyelvű tanulmányok, kiadványok megjelenése után, az utóbbi években születtek az írásfolyamatot is vizsgáló, vagy annak fontosságát hangsúlyozó művek, tanulmányok (Bárdos, 2000; Horváth, 2003; Kiszely, 2006), illetve disszertációk (Szalai, 2006), így a szélesebb pedagógustársadalom kevés információval rendelkezhet erről a területről.

A válaszadó tanárok számára legnagyobb mértékben az idő hiánya és a diákok hiányos nyelvi, szakmai és szövegalkotási ismeretei jelentenek problémát az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésekor. A hallgatók szakmai szövegek megírásával kapcsolatos problémái azokhoz a területekhez kapcsolódnak, amelyeket

az íráskészséghez szükségesnek tartanak. A válaszok tehát arra utalnak, hogy a diákok többsége ugyan hasznosnak tartja az írásbeli szövegalkotási feladatokat és gyakorlatokat, de az elvégzett munka nem elégti ki teljes mértékben a hallgatók igényeiket és szükségleteiket.

Az elméleti áttekintés összegzéseként, a szakirodalmi források leírásai és íráskompetencia-modelljei, valamint a vizsgálatok eredményei alapján az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészséghez szükséges képességeket, készségeket, kompetenciákat és ismereteket a következő modellben ábrázolom (66. ábra):

66. ábra: Az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség modellje



(A modellben kurzívan szedve jelöltem azokat a területeket, amelyeket a tanárok, illetve a diákok a kérdőíves megkérdezés 15. pontjára válaszolva megemlítettek. Ezekről bővebben a 3.4.4.2.3. fejezetben lehetett olvasni.)

Összefoglalva az íráskészség komponenseit és a modell információit:

az idegen nyelvi gazdasági szaknyelvi íráskészség olyan tudatos, komplex, kulturspecifikus és tanult készség, amelynek előfeltétele a betűvetés (írni tudás) képessége és a kogníció. A készség több részkészségből összetevődő, motorikus készség, kognitív műveletekből álló mentális és interaktív tevékenység, amelyhez

tematikus, textuális és metakognitív tudás is szükséges, és amely szociális és kulturális jelenség is egyben. Mivel nyelvi tevékenységről, készségről van szó, az idegen nyelvi íráskészség magában foglalja a nyelvi kompetenciamodellekben felvázolt részkomponensek alkalmazásának képességét:

- a nyelvi normák, nyelvtani szabályok, lexika ismeretét és alkalmazását (nyelvi kompetencia),
- a szocio- és interkulturális kommunikáció szabályainak és a potenciális olvasóközönség elvárásainak ismeretét (szociolingvisztikai/szociokulturális kompetencia),
- a műfajok ismerete és alkalmazása mellett a szövegszerűség kritériumainak és a retorikai szabályoknak az ismeretét (textuális tudás) és alkalmazását (szövegalkotási kompetencia)
- és különböző, akár az anyanyelvi szövegalkotás során használt, vagy ahhoz hasonló írásstratégiák alkalmazását, az ismeretek felkutatását, elsajátítását és rendszerezését (stratégiai kompetencia),

valamint az elektronikus források és műveletek ismeretét (elektronikus kompetencia) és a tematikus tudást (tárgyi tudás és szakmai /gazdasági, üzleti/ ismeretek) és annak írásbeli kommunikációban történő alkalmazásának képességét (tematikus tudás alkalmazása).

Összefoglalva a vizsgálatok eredményét a hipotézisek beigazolódását tekintve:

*Első hipotézisemre adott válaszként a vizsgálatok csak részben igazolták azt a feltevésemet, hogy*

- az íráskészség a későbbi szakmai nyelvhasználatban betöltött szerepéhez képest nem kap megfelelő hangsúlyt a gazdasági szaknyelv oktatása során. A tanári interjúk és a tanári kérdőíves megkérdezés eredménye is azt mutatja, hogy a szaknyelvtanárok fontosnak tartják az íráskészséget, és elhanyagolásával nem értenek egyet. Az egyes készségek fejlesztésének gyakorisága valóban közepesen erős, pozitív szignifikáns összefüggést mutat az adott készség fontosságának megítélésével, kivéve a beszédkésztséget. A hallgatók és a tanárok íráskészség fejlesztésének gyakoriságára adott válaszai között szignifikáns különbség állapítható meg, a tanárok gyakoribbnak ítélik az íráskészség fejlesztését, mint a diákok.



*Második hipotézisemet is csak részben igazolták a tanári válaszok, miszerint*

- a tanárok kevésbé tájékozottak és bizonytalanok az üzleti élet elvárásait illetően. Az interjúban résztvevő tanárok bizonytalanok ezen a területen, a kérdőíves megkérdezés válaszadóinak többsége azonban úgy nyilatkozott, hogy ismeri a szakma elvárásait. Az ismeretek forrása azonban legtöbbször az adott, nyelvoktatásban használt tankönyv.

*A vizsgálatok igazolták harmadik hipotézisemet arról, hogy*

- a tanárok a tanítási folyamat során a tanulókat nem vagy csak érintőlegesen ismertetik meg bizonyos szövegfajtákkal, illetve műfajokkal, mert elsősorban a gazdasági szaknyelvi vizsgák írásfeladataira koncentrálnak. A tanári interjúk és a kérdőíves megkérdezés adatai alátámasztják a nyelvvizsga visszahatását a tanításra, a három minta válasza pedig bizonyítja, hogy az íráskészség fejlesztése egyoldalúnak mondható ezen a téren, mivel elsősorban az üzleti levelezés gyakorlása hangsúlyos, egyéb műfajok/szövegfajták kevésbé dominánsak.

*Szintén igazolták a válaszok a negyedik hipotézisemet arról, hogy*

- a gazdasági szaknyelv oktatása során használt tankönyvek egyike sem elegendő teljes mértékben az íráskészség fejlesztéséhez, azokat egyéb tananyagokkal is ki kell egészíteni.

*Ötödik hipotézisem csak részben igazolódott be, mivel*

- a tanárok a lehetségesnél kisebb mértékben használják ki ugyan az íráskészség fejlesztésének módszertani lehetőségeit, de módszertani repertoárjuk így is szélesnek mondható. Leginkább az önálló szövegalkotás bizonyos típusú feladatait nem gyakoroltatják a hallgatókkal, ezzel szemben a szövegek fordítása órai és otthoni feladatként is releváns tevékenységnek tekinthető. Az írásbeli szövegalkotási feladatoknál elsősorban az otthoni önálló szövegalkotás, valamint az órai közös munka jellemző, más, a szakmai élet elvárásaihoz is igazodó munkaformák (például kis csoportos munka, projektmunka) nem kapnak akkora szerepet.

*Hatodik hipotézisemet igazolták a vizsgálatok, miszerint*

- a tanárok nem rendelkeznek tudományosan megalapozott információval az íráskészséghez és fejlesztéséhez szükséges egyéb ismeretekről, képességekről, készségekről és kompetenciákról. Az elméleti áttekintésben megvizsgált

íráskompetencia-modellek és írásfolyamat-modellek több eleme nem szerepelt a megkérdezettek válaszaiban.

A vizsgálatok során – a konkrét, erre irányuló kérdések alapján megállapított, illetve az interjúkban pluszinformációként megjelenő – problémák elemzéséből fontos *pedagógiai és oktatáspolitikai következtetések* vonhatók le. A tanárok által gyakran említett „időhiány”, az utalások a diákok hiányos nyelvi, szakmai és textuális ismereteire együttesen a szaknyelvoktatás jelenlegi felsőoktatási képzésrendszerben elfoglalt helyének és szerepének kritikájaként is értelmezhetők. A tanári megítélések szerint hiányos ismeretekkel érkező hallgatók szaknyelvi felkészítése intenzívebb és hosszabb munkát igényelne, mint amit a jelenlegi feltételek lehetővé tesznek. Az aktuális gyakorlat a hallgatók igényeit és szükségleteit sem elégíti ki teljes mértékben, és nem tudja teljesíteni a munkáltatói oldal, a gazdaság és a társadalom egyre nagyobb elvárásait az idegen nyelvi műveltségi kompetenciák tekintetében.

Ezért oktatáspolitikai oldalról feltétlenül szükségesnek tartom a szaknyelvoktatás felsőoktatásbeli jövőjének átgondolását, a szaknyelvoktatás lehetőségeinek kiszélesítését, a nyelvoktatás kötelező beépítését az alap- és mesterképzésekbe is. Ugyanakkor pedagógiai szempontból is elengedhetetlennek tartom, hogy a felsőoktatási intézmények nyelvi curriculumai a munkaerőpiac nyelvi igényeihez igazodjanak. Ezért véleményem szerint mindenképpen szükség van egy újabb átfogó, reprezentatív mintán elvégzett szükségletelemzésre, amely felméri azokat az idegen nyelvi kompetenciákat, amelyekre egy korszerű nyelvtudással rendelkező munkavállalónak mindenképpen szüksége van. A szükségletelemzés eredményei alapján pedig megfelelő tananyagokat, gyakorlóanyagokat kellene kifejleszteni nemcsak az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség, hanem a gazdasági szaknyelvoktatás egészét tekintve.

Vizsgálataim nem tekinthetők lezártak, mivel az egyes kérdésekre adott válaszok elemzésekor újabb, *további vizsgálatokat* igénylő területeket találtam:

- További vizsgálatokat igényelne annak a problémának a feltárása, hogy miért alkalmazzák olyan gyakran a tanárok a szövegek fordítását az íráskészség fejlesztésekor.
- Az órai, illetve otthoni tevékenységek és az alkalmazott munkaformák közötti összefüggések kimutatása is hozzájárulhat az íráskészség fejlesztésének mélyebb megismeréséhez.

- A tananyaghasználattal kapcsolatban több probléma is felmerült, amelyek újabb kutatások alapját képezhetik:
  - A tanárok által készített írásfeladatok jellemezőinek feltárása és a feladatokat autentikussága szintén releváns kutatási területnek tekinthető.
  - Fontos információkkal szolgálhat az angol és a német nyelv eltérő tankönyvhasználatának újabb kérdőíves vizsgálata és a tankönyvek elemzése.
- A nyelvvizsgák szerepe, a nyelvvizsga követelmények és feladatok visszahatása a szaknyelvoktatásra is mélyebb elemzésekre ad lehetőséget.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Ablonczyné, M. L. (2003): Mi a szaknyelv? Meggyőződések és dilemmák. In: Tóth, Sz. (szerk): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged, 141-145.
- Ablonczyné, M. L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 2.) Pécs, Lexikográfia Kiadó
- Anson, C. M. – Forsberg, L. L. (1990): Moving Beyond the Academic Community. Transitional Stages in Professional Writing. *Written Communication* April 1990, 200-231 <http://wvx.sagepub.com> letöltve: 2007. 11. 06.
- Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar*. (3. überarbeitete Auflage, 08/2007) DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. in Zusammenarbeit mit Henkel KG aA, VDP und telc
- Atkinson, D. (2003): L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12, 3-15. [www.jslw.org](http://www.jslw.org) letöltve: 2008. 11. 13.
- Auerbach, E. R. (1986): Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, 20 (3), 411-430.
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó
- Bachman, L. F. (2004): *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos, J. (2006): A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai: kritikai elemzés. In: Kurtán, Zs. – Silye, M. – Sturcz, Z. – Wiwczarowski, T. B. (szerk.): *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, 15-22.
- Baumann, K. (1996): Die Mehrdimensionalität des Fachtextverstehens-prozesses. Fachtextsorten und Kognition. In: Budin, G. (ed.): *Multilingualism in Specialist Communication. International Network for Terminology*. Vienna, TermNet, 95-112.
- Beaugrande, R. de – Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest, Corvina

- Becker-Mrotzek, M. – Böttcher, I. (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor
- Beier, R. (1979): Zur Syntax in Fachtexten In: Mentrup, W. (Hg.): *Fachsprache und Gemeinsprache*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1978, Düsseldorf, 276-301.
- Benczik, V. (2001): *Nyelv, írás, irodalom – kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó
- Benczik, V. (2006): *Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez*. Budapest, Trezor Kiadó
- Benke, E. (2007): *Munkahelyi idegennyelv-használat*. Előadasként elhangzott a VII. Szaknyelvoktatási Szimpóziumon Pécs, 2007. november 15-17.
- Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 73–93.
- Bereiter, C. – Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Berkenkotter, C. – Huckin, T. N. – Ackerman, J. (2004): Social Context and Socially Constructed Texts. The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community. In: Bazerman, C. – Paradis, J. (eds.): *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies [http://wac.colostate.edu/aw/books/bazerman\\_dynamics/](http://wac.colostate.edu/aw/books/bazerman_dynamics/) eredeti, nyomtatott publikáció: 1991, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 191-215.
- Bhatia, V. (2004): *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London, Continuum
- Boenigk, K. (2007): Das Ausbildungsportfolio: Ein Instrument zur Verbesserung der Schreibkompetenz und eine alternative Form des Ausbildungsnachweises. [www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/boenigk.pdf](http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/boenigk.pdf) letöltve: 2009. 01. 11.
- Borgulya, Iné (2001): A szakmai kommunikációról. In: Andor – Szűcs – Terts (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak*. Pécs, Lingua Franca Csoport, 176–184.
- Bohn, R. (1989): Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zum lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht. In: Haid, M. Goethe Institut (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, iudicium Verlag GmbH, 51-60.
- Börner, W. (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G. – Krings, H. P. (szerk.): *Textproduktion*. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, Niemayer, 348-376.

- Brandt, D. (2005): Writing for a Living. Literacy and the Knowledge Economy *Written Communication*, Vol. 22. No. 2, April, 166-197. <http://wcx.sagepub.com> letöltve: 2007. 11. 06.
- Buhlmann, R. – Fearn, A. (2000) (6. überarbeitete und erweiterte Auflage): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Narr Studienbücher, Tübingen, G. Narr Verlag
- Chandler, D. (1995): *The Act of Writing. A Media Theory Approach*. Aberystwyth, University of Wales <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/act/act.html> letöltve: 2009. 01. 12.
- Charney, D. H. – Rayman, J. – Ferreira-Buckley, L. (1992): How Writing Influences Readers' Judgements of Résumés in Business and Engineering. *Journal of Business and Technical Communication*, January 1992, 6, 38-74. <http://jbt.sagepub.com> letöltve: 2007. 05. 05.
- Cohen, A. D. – Brooks-Carson, A. (2001): Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and Their Results. *The Modern Language Journal*, 85, ii, 169-188.
- Cooper, T. (1989): Schreiben als Prozeß, oder » Zurück zur Natur « in der Didaktik des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache In: Haid, M. Goethe Institut (Hrsg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* München, iudicium verlag GmbH, 130-139.
- Cumming, A. (1989): Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39, 81-141.
- Cumming, A. (1990): Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7, 482-511
- Cumming, A. (2001): ESL/EFL instructors' practices for writing assessment: specific purposes or general purposes? *Language Testing*, Vol. 18, No. 2, 207-224. letöltve: 2007. 02. 12.
- Csapó, B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémia Kiadó
- Csapó, B. (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 2001/8, 25-35.
- Dévény, Á. (2008): *Az idegen nyelvi közvetítés feladat helye, szerepe a kritériumfüggő nyelvvizsgán*. Doktori Disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, „Neveléstudományi Kutatások” Program
- Dévény, Á. – Szőke, A. (2007a): Milyen nyelvtudást vár el a munkaadó a munkavállalótól? In: *Stratégiák 2007 és 2013 között. BGF Tudományos Évkönyv 2006* Budapest, BGF Rektori Hivatala, 319-330.
- Dévény, Á. – Szőke, A. (2007b): *Professional Language Usage – Results of an Employers' Needs Analysis*. Előadásként elhangzott az “Economic Theory and

Practice - Today and Tomorrow II” c. konferencián Ekonomická Fakulta Univerzity Mateja Bela, Besztercebánya, 2007. február 15.

- Dévény, Á. – Szőke, A. (2008): *Főiskolai hallgatók idegen nyelvvel kapcsolatos elvárásai és preferenciái* (publikáció megjelenés alatt) Előadásként elhangzott a XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson Budapest, 2008. április 3-5.
- Doheny-Farina, S. (2004/1991): Creating a Text / Creating a Company. The Role of a Text in the Rise and Decline of a New Organisation. In: In: Bazerman, C. – Paradis, J. (eds.): *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies [http://wac.colostate.edu/aw/books/bazerman\\_dynamics/](http://wac.colostate.edu/aw/books/bazerman_dynamics/) eredeti, nyomtatott publikáció: 1991, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 306-335.
- Durst, R. K. (1990): The mongoose and the rat in composition research: Insights from the RTE annotated bibliography. *College Composition and Communication*, 57, 14-44.
- Einhorn, Á. (2001): A német nyelv tanítása szakképző iskolákban. *Iskolakultúra*, 2001/8, 13-24.
- Élő, G. – Z. Karvalics, L. (2004): Kulcs-fogalmaink pontosságáért avagy Beszéljünk közös nyelven az 'információs' és 'tudás' előtagú fogalomcsaládról! *Koine EXTRA*, 1. évf. 2. szám, 2004. december <http://www.infoparkrt.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=328> letöltve: 2008. 08. 04.
- Erdei, Gy. (2002): A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz In: Kárpáti, E. – Szűcs, T. (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Pécs, Iskolakultúra, 47-52.
- European and their Languages*. 2006 Eurobarometer [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) letöltve: 2007. 10. 24.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Hallgatói kézikönyv. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Falus, I. (szerk.) (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Falus, I. – Ollé, J. (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Budapest, OKKER Kiadó
- Fazekas, M. (2006): Az idegennyelv-tudás, mint kulcskompetencia a magyar oktatási intézményekben az európai uniós ajánlások tükrében. [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/idegennyelv\\_tudas\\_mint\\_kulcskompetencia\\_061010.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/idegennyelv_tudas_mint_kulcskompetencia_061010.pdf) letöltve: 2007. 10. 24.
- Fekete Hajnal – Major Éva – Nikolov Marianne (szerk.) (1999): *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest, The British Council

- Feketéné, S. M. (2002a): Az angol nyelv használatának gyakorisága: Nyelvtanári és fiatal diplomás munkavállalói vélemények. *Nyelvi MÉRCE*, 2. évf. 1-2. szám
- Feketéné, S. M. (2002b): Vélemények az angol szaknyelvi felkészítésről: Fiatal diplomás munkavállalók és szaknyelv-tanárok. [www.date.hu/acta-agraria/2002-09/feketene.pdf](http://www.date.hu/acta-agraria/2002-09/feketene.pdf) letöltve: 2008. 01. 30.
- F. Silye, M. (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. PhD Doktori Értekezés. ELTE, PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Fluck, H. R. (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg, Julius Groos Verlag
- Forey, G. (2004): Workplace texts: do they mean the same for teachers and business people? *English for Specific Purposes*, 23, 447-469.
- Freiberg, B. – Garai, A. (szerk.) (2002a): *Unternehmenskommunikation auf Deutsch in Ungarn. Interdisziplinäre Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. Tudományos füzetek III. kötet Győr, Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet
- Freiberg, B. – Garai, A. (2002b): Die Anforderungen der Unternehmen und der daraus resultierende Wandel im universitären Fremd- und Fachsprachenunterricht. In: Freiberg, B. – Garai, A. (szerk.): *Unternehmenskommunikation auf Deutsch in Ungarn. Interdisziplinäre Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. Tudományos füzetek III. kötet Győr, Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet, 77-86.
- Gósy, M. (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
- Grabe, W. – Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London, Longman
- Grabe, W. (2001): Reading and writing relations: L2 perspectives on research and practice. In: Kroll, B. (Ed.): *Exploring the dynamics of second language writing*. New York, Cambridge University Press
- Griesshaber, W. (2005): L2-Schreibprozessmodell  
<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/prozess/griesshaber05.html>  
letöltve: 2006. április 12.
- Haswell, R. (2005): NCTE/CCCC's recent war on scholarship. *Written Communication*, 22, 198-223.  
<http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/2/198> letöltve: 2008. 10. 08.



- Hayes, J. R. – Flower, L. S. (1980): Identifying the Organization of Writing Process In: Gregg, L. W. – Steinberg, F. R. (Eds.): *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates Inc., 31-50.
- Helbig, G. (1993): Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht im Wandel der Zeiten In: Hirschfeld, U. – Fechner, J. – Krumm, H.-J. (Hrsg.): *X. Internationale Deutschlehrertagung Universität Leipzig, 2.-7. August 1993. Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt. Tagungsbericht*. München, Iudicium Verlag GmbH
- Heltai, P. (2006): Szakmai kommunikáció és szaknyelv In: Kurtán, Zs. – Silye, M. – Sturcz, Z. – Wiwczarowski, T. B. (szerk.): *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, 37-42.
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel: Fachsprache*. Berlin, Akademie Verlag
- Holló, D. (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Horváth József (2003): Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13. 6-7., 55-58.
- Hyland, K. (2007): Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme. Working group B “Key Competences” Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework (2004) <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> letöltve: 2008. 08. 04.
- Implementation of „Education and Training 2010” Work Programme. „Improving Foreign Languages Learning” (2003) [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/language-learning\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/language-learning_en.pdf) letöltve: 2008. 08. 13.
- Jánosa, A. (2005): *Adatelemzés számítógéppel*. Budapest, Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Zrt.
- Journal of Second Language Writing*. An International Quarterly Journal on Second and Foreign Language Writing Research. 1992. Vol. 1 Issue 1 – 2008. Vol. 17. Issue 3 <http://www.jslw.org/> letöltve: 2008. 10. 12.
- Juhász, J. (1983): Normvorstellungen im FU Deutsch. In: Mádl, F. – Hessky, R. (Hrsg.): *VII. Internationale Deutschlehrertagung*. Plenarvorträge und Sektionsberichte, Budapest
- Juzwik, M. M. – Curcic, S. – Wolbers, K. – Moxley, K. – Dimling, L. M. – Shnakland, R. K. (2006): Writing Into the 21st Century: An Overview of Research on Writing, 1999-2004 *Written Communication*, 23, 451-476. <http://wxc.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/4/451> letöltve: 2007. 05. 05.

- Kálmánné, B. I.: A fogalmazás tanítása. In: *Online Pedagógiai Lexikon*. /főszerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván/ letöltve: 2008. 09. 19.
- Kaplan, R. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16 (1), 1-20.
- Kast, B. (1999): *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. München, Langenscheidt
- Katznelson, H. – Perpignan, H. – Rubin, B. (2001): What develops *along with* the development of second language writing? Exploring the „by-products”. *Journal of Second Language Writing*, 10, 141-159.
- Kiss, L. (2008): Milyen az ideális diplomás álláskereső? Országos Felsőoktatási Információs Központ  
[http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa\\_id=414&hir\\_id=9491](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=414&hir_id=9491)  
letöltve: 2008. 08. 10.
- Kiszely, Z. (2006): Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 2. szám, 129–146.  
[www.magyarpedagogia.hu/document/kiszely\\_mp1062.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/kiszely_mp1062.pdf) letöltve: 2008. 09. 18.
- Kiszely, Z. (2007): Középiskolások magyar és angol nyelvű írásfolyamatai In: Heltai Pál (szerk.): *Nyelvi Modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai, Gödöllő, 2006. április 10-12*. Pécs-Gödöllő, MANYE – Szent István Egyetem, 282-287.
- Komor, L. (2001): „Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában”  
<http://www.tka.hu/upload/docs/tudaskozpont/keszsegigenytanulmany.doc>  
letöltve: 2006. 03. 10.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002) Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Pilisborosjenő
- Kraples, A. R. (1990): An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (ed.): *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 37-56.
- Krings, H. P. (1994): What do we know about writing processes in L2? The state of the art. In: Pogner, K-H. (ed.): *More about writing. Odense Working Papers in Language and Communication No. 6*, Insitute of Language and Communication, Odense University, 83-114.
- Kriston, I. (2002): Deutsche Aspekte der Raaba AG und interkulturelle Besonderheiten bei ungarisch-deutschen Verhandlungen. In: *Unternehmenskommunikation auf Deutsch in Ungarn. Interdisziplinäre Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. Tudományos füzetek III. kötet

- Győr, Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet, 69-76.
- Kroll, B. (Ed.) (1990): *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge, Cambridge University Press
- Kroll, B. (Ed.) (2001): *Exploring the dynamics of second language writing*. New York, Cambridge University Press
- Krumm, H-J. (1989): Schreiben als kulturbezogene Tätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, M. Goethe Institut (Hrsg): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, iudicium verlag, 10-27.
- Kulcskompenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret. (2007), Luxembourg, Az Európai Községek Hivatalos Kiadványainak Hivatala
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2006): A szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatás rendszerében  
[www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=733](http://www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=733) letöltve: 2007. 07. 31.
- Kurtán, Zs. (2001a): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán, Zs. (2001b): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra*, 8, 79-86.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- L2 Writing in the Post-Process Era. *Journal of Second Language Writing*, 2003. Vol. 12, Issue 1 <http://www.jslw.org/> letöltve: 2008. 10. 12.
- Lei, X. (2008): Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities. *Journal of Second Language Writing*, 17, 217-236.
- Lengyel, Zs. (1996): Múltban gyökerező jelen. *Modern Nyelvoktatás*, 1996 II/3., 17-22.
- Lengyel, Zs. (1999): *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest, Corvina
- Lőre, P. (2002): Was erwartet die Praxis vom Fachfremdsprachenunterricht im Hochschulwesen? In: *Unternehmenskommunikation auf Deutsch in Ungarn. Interdisziplinäre Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. Tudományos füzetek III. kötet Győr, Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet
- Magnuczné Godó, Á. (2003): Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra*, 13. 9, 93-99.

- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben? *Modern Nyelvoktatás*, 6. évf. 1. szám, 33-47.
- Matsuda, P. K. (1998): Situating ESL Writing in a Cross-Disciplinary Context. *Written Communication*, 1998, 15, 99-121.  
<http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/1/99> letöltve: 2007. 11. 06.
- Matsuda, P. K. (2003a): Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In: Kroll, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 15-34.
- Matsuda, P. K. (2003b): Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12, 65-83. [www.jslw.org](http://www.jslw.org) letöltve: 2008. 11. 11.
- Molitor, S. (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 4/1985, 334-345.
- Molitor-Lübbert, S. (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Hartmut, G. (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Schrift und Schriftlichkeit*. (Halbband 2). Berlin, New York, de Gruyter, 1005-1027.
- Molitor-Lübbert, S. (2003): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Perrin, D. – Böttcher, I. u.a. (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 33-46.
- Molnár, E. K. (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 2. szám, 139-156.
- Möhn, D. – Pelka, R. (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen, Max Niemeyer
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge, Cambridge University Press
- Nahalka, I. (2004): Statisztikai összehasonlítások. In: Falus, I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Nádasi, M. (2004): A kikérdezés. In: Falus, I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 171-211.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York, Cambridge University Press
- Nyíri, K. (1999): Információs társadalom és nemzeti kultúra. *Replika*, 1999. 38. sz., 183-194. [http://www.hunfi.hu/nyiri/nemz\\_kult.htm](http://www.hunfi.hu/nyiri/nemz_kult.htm) letöltve: 2008. 08. 04.
- Ortner, H. (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen, Niemeyer.

- Portmann, P. R. (1993): Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, P. – Klotz, P. (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben (Deutsch im Gespräch)*. Stuttgart, Klett, 97-117.
- Raimes, A. (1987): Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Raimes, A. (1991): Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25, 3, 407-430.
- Ramanathan, V. – Kaplan, R. B. (2000): Genres, Authors, Discourse Communities: Theory and Application for (L1 and) L2 Writing Instructors. *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 171-191.
- Reichelt, M. (2001): A Critical Review of Foreign Language Writing Research on Pedagogical Approaches. *The Modern Language Journal*, 85, 578-598.
- Rébék-Nagy, G. (2006): Műfajelemzés és szaknyelvi vizsgák. VIII.. Dunaujvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferenciára, A VIII. Nyelvi Konferencia publikációs kiadványa 2006; <http://portal.duf.hu/main.php?folderID=1164>, 123-129.
- Richards, J. C. – Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. New York, Cambridge University Press
- Roca de Larios, J. – Manchón, R. M. – Murphy, L. (2006): Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problem-Solving Formulation Processes. *The Modern Language Journal*, 90, i, 100-114.
- Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest, Alinea Kiadó
- Sántha, K. (2007): Beavatkozás nélküli vizsgálatok. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/07 <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-07-ta-Santha-Beavatkozás> letöltve: 2008. 10. 12.
- Schenk, K. (1998): Die allmähliche Verfertigung der Texte beim Schreiben. Vorschläge zur Strukturierung von Schreibsituationen. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 34, 98-117. [www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2000/594/pdf/lueg3407.pdf](http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2000/594/pdf/lueg3407.pdf) letöltve: 2005. 03. 14.
- Seidmann, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Pedagógus könyvek. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Silva, T. (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.
- Silva, T. – Leki, I. (2004): Family Matters: The Influence of Applied Linguistics and Composition Studies on Second Language Writing Studies – Past, Present, and Future. *The Modern Language Journal*, 88, i, 1-13.

- Silye, M. (2003): Nyelvtanári és munkavállalói vélemények az angol nyelv használatának gyakoriságáról. In: Tóth, Sz. (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged, 156-160.
- Simigné, F. S. (2003): *Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe*. Egyetemi jegyzet. Miskolc, Miskolci Egyetem BTK
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press
- Sprachen und Beruf. Konferenzberichte 2003-2008. [www.sprachen-beruf.de](http://www.sprachen-beruf.de) letöltve: 2008. 08. 03.
- Szabolcs, É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Pedagógus könyvek. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Szalai, T. (2003): Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13. 3, 85-92.
- Szalai, T. (2006): Fremdsprachliche Schreibkompetenz in der Diskussion. Schreibforschung – Schreibdidaktik – Lehrwerke. Doktori (PhD) értekezés, Veszprém, [http://twilight.vein.hu/phd\\_dolgozatok/szalaityunde/Szalai-Phd.pdf](http://twilight.vein.hu/phd_dolgozatok/szalaityunde/Szalai-Phd.pdf) letöltve: 2007. 07. 30.
- Szénich, A. (2007): A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás. *Iskolakultúra*, 2007/8-10, 49-59.
- Szilágyi, J. (MKIK) (2003): A gazdasági szféra elvárásai a pályakezdő diplomások tekintetében. [http://www.om.hu/letolt/felsoo/palyakezdo\\_diplomasok\\_szilagyi.ppt#261,12,Slide12](http://www.om.hu/letolt/felsoo/palyakezdo_diplomasok_szilagyi.ppt#261,12,Slide12) letöltve: 2008. 08. 13.
- Szivák, J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör
- Szolár, B. (2002): Az íráskészség fejlesztésének főbb gyakorlati kérdései. In: Bárdos, J. – Garaczi, I. (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón. Háttérkönyv a nyelvpedagógia oktatásához*. Veszprém, Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, 341-369.
- Szőke, A. (2006a): Vélemények a Közös Európai Referenciakeretről. In: Kurtán, Zs. – Silye, M. – Sturcz, Z. – Wiwczaroski, T. B. (szerk.): *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* Debrecen, Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, 179-185.
- Szőke, A. (2006b): Mi kell még a nyelvtudáson kívül? A sikeres idegen nyelvű írásbeli kommunikáció. In: Klaudy Kinga - Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa*. A XV. MANYE Kongresszus előadásai. Miskolc. 2005. április 7-9. (A MANYE Kongresszusok előadásai 2.) Vol I-II. MANYE - Miskolci Egyetem, Pécs – Miskolc, 145-151.

- Thatcher, B. L. (2000): L2 Professional Writing in US and South American Context *Journal of Second Language Writing*, 9 (1), 41-69.
- Tolcsvai Nagy, G. (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*, 129. évf. 3. szám <http://nyelvor.c3.hu/period/1293/129307.pdf> letöltve: 2008. 10. 06.
- Tompos, A. (2003): A szaknyelvi vizsgáztatás műfaji megközelítése In: Tompos, A. – Bakonyi, I. (szerk.): *Győri Nyelvi Mozaik I.* Győr, Széchenyi István Egyetem, 111-138.
- Trimbur, J. (1994): Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication*, 45, 108-118.
- Vámos, Á. (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör
- Vámos, Á. (2006): A pedagógia és a nyelv. In: Falus, I. – Kelemen, E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 45-63.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó (első magyar nyelvű kiadás: 1967, Budapest, Akadémia Kiadó)
- Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris
- Weigle, C. S. (2002): *Assessing Writing*. Cambridge, Cambridge University Press
- West, R. (1997): Needs Analysis: State of the Art. In: Howard, R. – Brown, G. (eds.): *Teacher Education for LSP*. Clevedon, Multilingual Matters, 68-79.
- Z. Karvalics László – Kollányi Bence (2006): Humán tőke és versenyképesség In: Vértés, A. – Viszt, E. (szerk.): *Stratégiai kutatások – Magyarország 2015 Tanulmányok Magyarország versenyképességéről*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 109-132. [http://www.socio.mta.hu/konyvek/4\\_versenykepesseg.pdf](http://www.socio.mta.hu/konyvek/4_versenykepesseg.pdf) letöltve: 2008. 08. 04.
- Z. Karvalics, L. (2005): Információ, tudás, társadalom, gazdaság, technológia: Egy egységes terminológia felé. *Információs Társadalom*, 2005/4. [www.ittk.hu/web/docs/10eves/ZKLcikk.pdf](http://www.ittk.hu/web/docs/10eves/ZKLcikk.pdf) letöltve: 2008. 08. 04.
- Zhu, W. (2004a): Writing in business courses: an analysis of assignment types, their characteristics, and required skills. *English for Specific Purposes*, Volume 23, Issue 2, 111-135.
- Zhu, W. (2004b): Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13, 29-48.

## MELLÉKLETEK

### 1. Melléklet

**1. ábra:** Az Eurobarometer „Europeans and their languages” felmérésének nyelvhasználatot bemutató ábrája

**2. ábra:** Az Eurobarometer „Europeans and their languages” felmérésének nyelvtanulási célokat bemutató ábrája

### 2. Melléklet

**1. ábra:** A Szöke (2006b) publikációhoz tartozó tanári fogalomtérkép

**2. ábra:** A Szöke (2006b) publikációhoz tartozó hallgatói fogalomtérkép

### 3. Melléklet

A gazdasági szaknyelvhasználat és az íráskészség; Tanári interjúk – Kérdések

### 4. Melléklet

A „szöveg minta” kódhoz tartozó idézetek (Atlas.ti program outputfájl)

### 5. Melléklet

Tanári kérdőív

### 6. Melléklet

Diák kérdőív

### 7. Melléklet

A 9. kérdés (TK<sub>9</sub> és DK<sub>9</sub>) független mintás *t*-próba vizsgálata és egyéb statisztikai mutatók

**1.a táblázat:** A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.) Független mintás *t*-próba – statisztikai mutatók

**1.b táblázat:** A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.) Független mintás *t*-próba – eredmények

**2.a táblázat:** Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.) Független mintás *t*-próba – statisztikai mutatók

**2.b táblázat:** Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.) Független mintás *t*-próba – eredmények

**3.a táblázat:** Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.) Független mintás *t*-próba – statisztikai mutatók

**3.b táblázat:** Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.) Független mintás *t*-próba – eredmények

**4.a táblázat:** Önálló szövegalkotás, amelynek alapja egy létező, eredeti szöveg (pl. minta, befejezetlen szöveg stb.) (9.15. – 9.18.) Független mintás *t*-próba – statisztikai mutatók

**4.b táblázat:** Önálló szövegalkotás, amelynek alapja egy létező, eredeti szöveg (pl. minta, befejezetlen szöveg stb.) (9.15. – 9.18.) Független mintás *t*-próba – eredmények

**5.a táblázat:** Önálló szövegalkotás magyar, illetve idegen nyelvű utasítás, valamint jegyzetek alapján (9.19. – 9.22.) Független mintás *t*-próba – statisztikai mutatók

**5.b táblázat:** Önálló szövegalkotás magyar, illetve idegen nyelvű utasítás, valamint jegyzetek alapján (9.19. – 9.22.) Független mintás *t*-próba – eredmények

**6.a táblázat:** Önálló szövegalkotás, illetve -átírás más műfajnak, illetve olvasóközönségnek megfelelően (9.23. – 9.24.) Független mintás *t*-próba – statisztikai mutatók

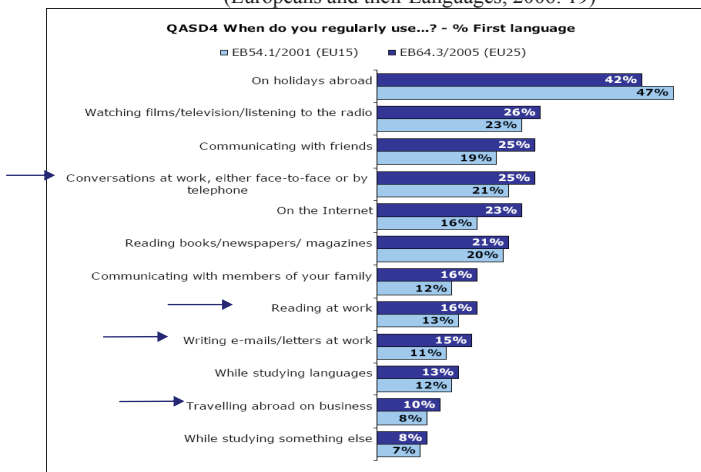
**6.b táblázat:** Önálló szövegalkotás, illetve -átírás más műfajnak, illetve olvasóközönségnek megfelelően (9.23. – 9.24.) Független mintás *t*-próba – eredmények



## 1. Melléklet

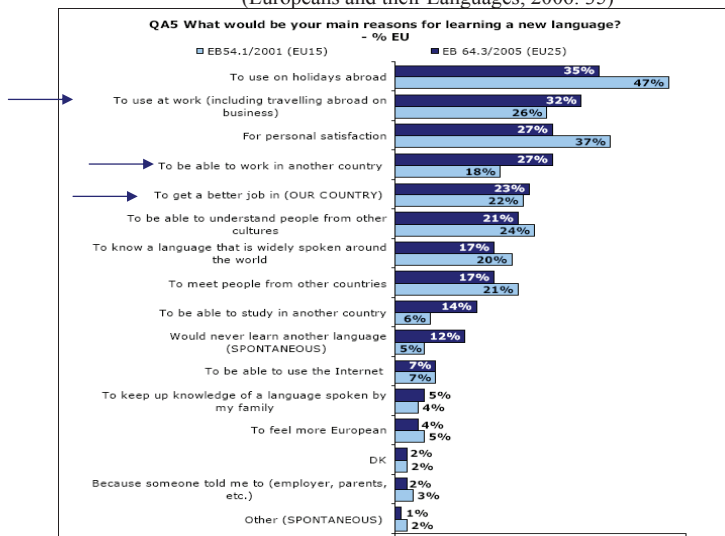
### 1. ábra

*Milyen helyzetekben használja rendszeresen az (első) idegen nyelvet?*  
(Europeans and their Languages, 2006: 19)



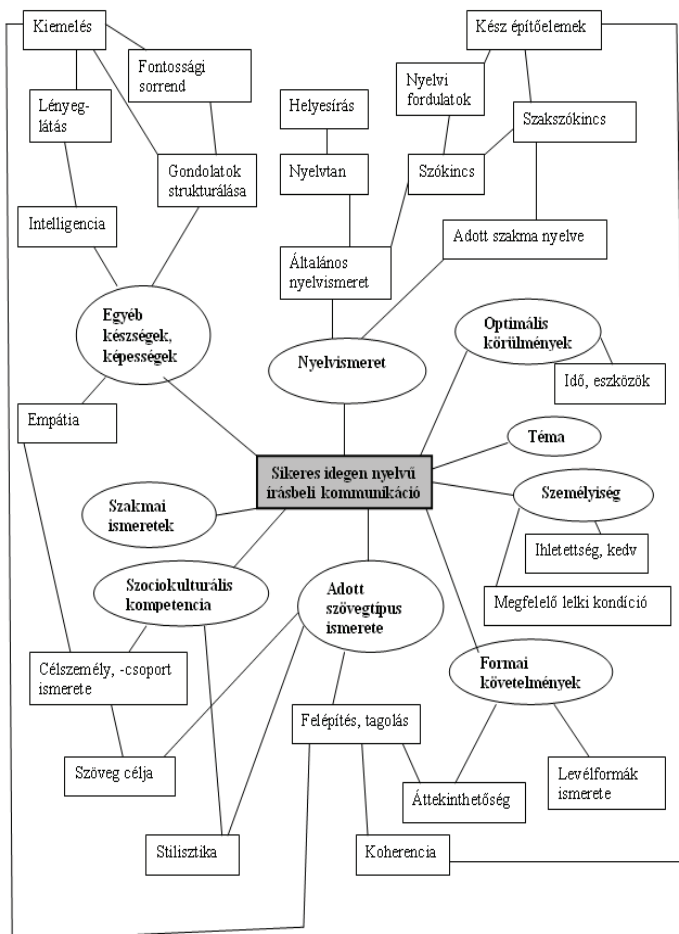
### 2. ábra

*Miért tanulná leginkább az (első) idegen nyelvet?*  
(Europeans and their Languages, 2006: 35)

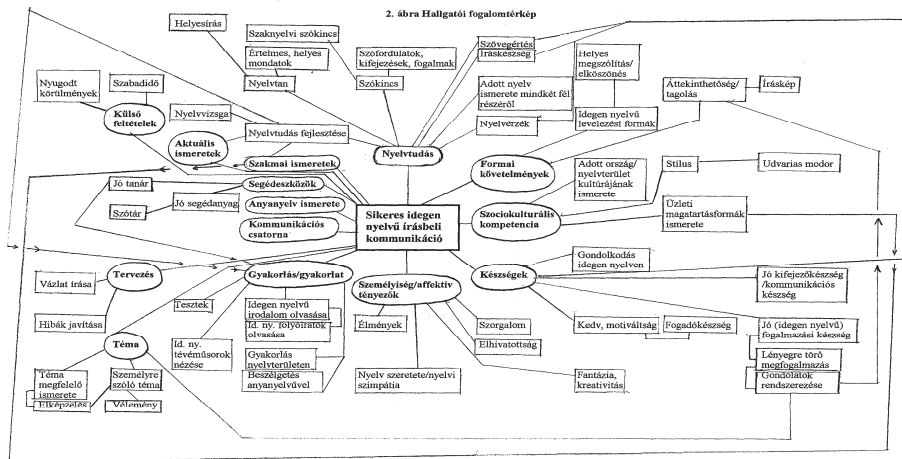


2. Melléklet  
1. ábra

Tanári fogalomtérkép



2. Melléklet  
2. ábra



### **3. Melléklet**

#### **A gazdasági szaknyelvhasználat és az íráskészség Tanári interjúk – Kérdések**

##### **Háttér adatok**

1. Milyen nyelvet tanít?
2. Mióta tanít szaknyelvet?

##### **Az íráskészség szerepének megítélése**

3. Mennyire ítéli fontosnak az írásbeli kommunikációt a szakmai nyelvhasználatban? Miért?
4. Honnan tudja, hogy mely szövegfajták fontosak a szakmai nyelvhasználatban?
5. Milyen szövegfajtákat (típusokat, műfajokat) tanít? Miért?

##### **Az íráskészség fejlesztésének módszertana**

6. Milyen tananyagokat használ az íráskészség fejlesztéséhez a tanítás során?
7. Milyen módszereket alkalmaz az íráskészség fejlesztésekor?
8. Hogyan viszonyulnak a hallgatók az íráskészség fejlesztéséhez?

##### **Idézetek**

9. Mi a véleménye az alábbi állításokról?
  - a) „Az íráskészség fejlesztése a legelhanyagoltabb tantermi tevékenységek közé tartozik.” (Bohn, 1989: 51; ford. Sz. A.)
  - b) „Egyedinek tűnik tehát az idegen nyelvi íráskészség fejlődés-lélektani, társadalmi, kulturális, nevelési nyelvi és kognitív szempontokból is, és e különbségek feloldásához pontosan célzó tananyagokra van szükség.” (Bárdos, 2000: 167)

#### 4. Melléklet

##### A „szöveg minta” kódhoz tartozó idézetek (Atlas.ti program outputfájl)

#### 14 quotation(s) for code:

##### szöveg minta

#### Report mode: quotation list names and references

#### Quotation-Filter: All

---

HU: módszertan

File: [C:\Documents and Settings\Dokumentumok\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\módszertan.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 09.01.20 11:56:32

---

#### **P 1: Módszertan.rtf - 1:1 [Hát az első korszak az, mint a..] (7:7) (Super)**

Codes: [szöveg minta]

No memos

Hát az első korszak az, mint a nyelvelsajátításnál, ez az imitációs korszak volt, kisfiam itt a minta, írj egy ilyen.

#### **P 1: Módszertan.rtf - 1:2 [tehát én kiválasztottam a mint..] (17:17) (Super)**

Codes: [szöveg minta]

No memos

Tehát én kiválasztottam a mintát, és odaadtam már az év elején általában, hogy ne lássák, hogy ez a tananyag.

#### **P 1: Módszertan.rtf - 1:3 [Olyan könyvet választottam, am..] (17:17) (Super)**

Codes: [szöveg minta]

No memos

Olyan könyvet választottam, amiben volt ilyen, hogy kérem, ajánlom, lemondok, nem tudom, legyen szíves és akkor ezt hallgattuk magnón, és hát ugyanazt a levélben is, vagy majdnem ugyanazt, úgyhogy amikor a levelet így megkapták, a mintákat, hogy most akkor el kell olvasni, meg kell érteni.

#### **P 1: Módszertan.rtf - 1:4 [Merthogy ezzel kezdtem, akkor ..] (17:17) (Super)**

Codes: [szöveg minta]

No memos

Merthogy ezzel kezdtem, akkor ő nekik már volt valami fogalmuk azért arról, hogy szóban is van, de írásban is van, úgyhogy az írott mintát aztán egész egyszerűen elolvastuk, és azt mondtam, hogy a jövő órára tudni kell, hogy mi van a levélben, tekintettel, hogy a csoportok ugye nem voltak nagyon haladók, ez is nagy föladat volt, úgyhogy erre több óra ment el.

#### **P 1: Módszertan.rtf - 1:5 [Hát a minta az megvolt, igen a..] (17:17) (Super)**

Codes: [szöveg minta]

No memos

Hát a minta az megvolt, igen a mintát azt, ugye megnéztük, a szavakat, hogy milyen a szóhasználat, úgyhogy lehetett használni, de elég nagy nehézséget okozott mindig megtanítani egyáltalán a szavakat, úgyhogy én mindig amikor ez volt a kérdés, hogy mit jelent a levél ugye, akkor mindig megpróbáltam mondani, hogy hát figyeljük meg, hogy szóban ugye küldöm, azt nem úgy mondom mint írásban, tehát olvasul más szavak vannak.

#### **P 1: Módszertan.rtf - 1:6 [És mondtad a minta leveleket, ..] (19:19) (Super)**

Codes: [szöveg minta]

No memos

És a minta levelek, amiket használhatsz az órán.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:7 [A lyukas levelek, miután már e..] (19:19) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

A lyukas levelek, miután már elég sokat láttunk mintát.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:8 [Hát vannak a tankönyvek, amely..] (23:23) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

Hát vannak a tankönyvek, amelyek példákat adnak, mintákat adnak, és klasszikus módon dolgozzuk fel őket.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:9 [Tehát megnézzük a mintákat és ..] (23:23) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

Tehát megnézzük a mintákat és aztán próbálunk egy hasonló, azonos műfajú, hasonló tartalmú vagy kicsit különböző tartalmú írásműveket alkotni, tehát minta után dolgozunk.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:10 [Igen, minta alapján.] (24:24) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

Igen, minta alapján.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:11 [Tehát itt az van, hogy anyagot..] (24:24) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

Tehát itt az van, hogy anyagot gyűjtünk hozzá, megbeszéljük a szempontokat, akkor kitaláljuk, hogy ki mit tud magáról mondani, ez nagyon sokszor nem a nyelvi része, hanem a gyerekek nem nagyon tudják, hogy mit tudnak magukról mondani, tehát ilyen önismereti kérdés is, utána pedig minta alapján ezeket formába öntjük.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:12 [És amikor tanítod, akkor mondt..] (25:25) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

És amikor tanítod, akkor mondtad, hogy van minta.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:13 [Nekem az meggyőződése, hogy i..] (30:30) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

Nekem az meggyőződése, hogy idegen nyelven, nem anyanyelvi környezetben fontos az, hogy a minta ott legyen, a helyes minta ott legyen a hallgató előtt és gyakorlatilag ennek az alapján a megerősítés, rögzítés vagy akár új struktúráknak a tanulása, ennek az alapján fordulatoknak a tanulása, amit gyakorlatilag azután fel tudtán használni.

**P 1: Módszertan.rtf - 1:14 [Csak ennyit tudunk átadni egy ..] (32:32) (Super)**

Codes: [szövegminta]

No memos

Csak ennyit tudunk átadni egy diáknak, hogy egy minta alapján csináljon kettőt, és soha az életben nem fogok tudni neki ennél többet adni, mert nincs rá idő.

## 5. Melléklet: Tanári kérdőív

### AZ IDEGEN NYELVI SZAKNYELVI ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Kedves Kollégám!

Doktori kutatásom elvégzéséhez kérem segítségét. A kutatás célja, hogy felmérjem, milyennek látják a tanárok az írás szerepét a szaknyelvoktatásban, illetve a későbbi szakmai nyelvhasználatban, és milyen módszereket alkalmaznak az idegen nyelvű szakmai szövegek írásának tanításakor, gyakorlásakor.

A kérdőív kitöltése kb. 20-30 percet vesz igénybe. A válaszadás név nélkül történik.

Segítségét nagyra értékelem és előre is nagyon köszönöm.

Szőke Andrea

BGF KVIFK

Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

2008.

szeptember

---

#### I. HÁTTERINFORMÁCIÓK

Kérem, jelölje X-szel, ill. írja be az Önre vonatkozó adatot.

##### 1. Neme:

férfi ☐  
nő ☐

##### 2. Az intézmény, ahol tanít:

.....

##### 3. Milyen nyelvet tanít jelenleg?

3.1. angol ☐  
3.2. német ☐  
3.3. francia ☐  
3.4. olasz ☐  
3.5. spanyol ☐  
3.6. orosz ☐  
3.7. egyéb, éspedig: ☐  
..... ☐

##### 4. Milyen szaknyelvet tanít? Több választ is megjelölhet.

4.1. üzleti szaknyelv ☐  
4.2. turizmus-vendéglátás szaknyelv ☐  
4.3. egyéb, éspedig: ..... ☐

##### 5. Mióta tanít szaknyelvet?

5.1. 1-5 éve ☐  
5.2. 6-10 éve ☐  
5.3. 11-15 éve ☐  
5.4. 16-20 éve ☐  
5.5. több mint 20 éve ☐

## II. SZAKMAI NYELVHASZNÁLAT ÉS ÍRÁSKÉSZSÉG

6. Véleménye szerint a kommunikáció melyik formája fontosabb a SZAKMAI-MUNKAHELYI NYELVHASZNÁLAT során? Jelölje X-szel azt az egy választ, amelyet igaznak tart.

- 6.1. A szóbeli kommunikáció a fontosabb. ☐
- 6.2. Az írásbeli kommunikáció a fontosabb. ☐
- 6.3. Mindkettő egyformán fontos. ☐

- 6.4. Kérem, indokolja meg röviden a választát.

.....

.....

.....

.....

7. Kérem, jelölje, hogy véleménye szerint az egyes nyelvi készségek mennyire fontosak a későbbi SZAKMAI-MUNKAHELYI NYELVHASZNÁLAT esetén.

5= nagyon fontos	7.1. beszédkésztség	5	4	3	2	1
4= fontos	7.2. íráskésztség	5	4	3	2	1
3= nem tudom eldönteni	7.3. olvasásértés	5	4	3	2	1
2= kevésbé fontos	7.4. beszédértés	5	4	3	2	1
1= nem fontos	7.5. közvetítés	5	4	3	2	1

8. Kérem, most azt jelölje, hogy milyen gyakran foglalkozik a FŐISKOLAI/EGYTEMI NYELVOKTATÁS során az egyes idegen nyelvi készségekkel.

5= nagyon gyakran	8.1. beszédkésztség	5	4	3	2	1
4= gyakran	8.2. íráskésztség	5	4	3	2	1
3= nem tudom eldönteni	8.3. olvasásértés	5	4	3	2	1
2= néha	8.4. beszédértés	5	4	3	2	1
1= soha	8.5. közvetítés	5	4	3	2	1

9. Kérem, karikázza be az alábbi táblázatban, hogy milyen módszereket használ a főiskolai/egyetemi nyelvoktatás során az ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSEKOR. Ha a diákok órán és otthoni munkaként is végzik az adott tevékenységet, mindkettőt megjelölheti.

Tevékenységek	A nyelvoktatás során ... végezzük		
9.1. elolvassuk és lefordítjuk a szöveget	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.2. megbeszéljük a szövegfajta (pl. levél, e-mail, reklámszöveg stb.) <b>formai jellemzőit</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.3. megbeszéljük, hogy adott szövegfajta <b>ki és milyen helyzetben írhatja, és kik alkothatják a várható olvasóközönséget</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.4. közösen <b>elemezzük a mintaszöveg tartalmát és a stílusát</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.5. megnézzük, <b>milyen részekből és tartalmi egységekből áll az adott szövegfajta</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.6. a fontos <b>szavakat, kifejezéseket és</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN



<b>mondatokat megbeszéljük</b>			NEM
9.7. a fontos szavakat, kifejezéseket és mondatokat hozzárendeljük a szöveg egyes részeihez, tartalmi egységeihez, ahol előfordulhatnak	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.8. a megadott szavakat, kifejezéseket és mondatokat a diákoknak bele kell írniuk a szöveg üresen maradt részeibe	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.9. a szöveg üresen maradt részeibe a diákoknak önállóan kell beleírniuk a szavakat, kifejezéseket és mondatokat	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.10. a szöveg egyes mondatait, részeit a diákoknak át kell alakítaniuk a megadott nyelvtani minta szerint	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.11. a diákoknak a szöveg egyes mondatait át kell alakítaniuk a megadott szavakkal, kifejezésekkel	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.12. a diákoknak meg kell találniuk a szöveg összekevert részeinek vagy mondatainak helyes sorrendjét	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.13. a diákoknak a szöveg helyes sorrendben lévő mondatainak első részét össze kell párosítaniuk a mondatok második részével	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.14. a diákoknak a szöveg mondatainak első részét össze kell párosítaniuk a mondatok második részével, majd meg kell találniuk a mondatok helyes sorrendjét	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.15. megnézzük, mi kerülhetne még a szövegbe, és a diákoknak önállóan kell megírniuk ezeket a részeket	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.16. a diákoknak a többiek által elkezdett szöveget kell folytatniuk/befejezniük	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.17. a diákok kapnak egy mintát, ami alapján hasonló szöveget kell írniuk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.18. a diákok kapnak egy szöveget (pl. levelet vagy e-mailt), amire meg kell írniuk a választ	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.19. a diákoknak idegen nyelven megfogalmazott utasítás és szempontok alapján megfelelő szöveget kell írniuk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.20. a diákoknak magyar nyelven megfogalmazott utasítás és szempontok alapján megfelelő (idegen nyelvű) szöveget kell írniuk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.21. a diákoknak idegen nyelvű feljegyzések, jegyzetek alapján kell összefüggő szöveget írniuk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.22. a diákoknak magyar nyelven megfogalmazott feljegyzések, jegyzetek alapján kell összefüggő (idegen nyelvű) szöveget írniuk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.23. a diákoknak át kell írniuk a szöveget a műfajnak/olvasóközönségnek stb. megfelelő stílusban	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM

9.24. a diákoknak <b>ugyanazt a szövegfajta</b> t (pl. reklámlevelet) <b>különböző olvasóközönségnek</b> (célcsoportnak) is meg kell írniuk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.25. egyéb, éspedig: ..... ..... ..... .....	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM

**10. Kérem, jelölje, hogy milyen gyakran alkalmazza a következő munkaformákat a SZAKMAI SZÖVEGEK ÍRÁSÁNAK GYAKORLÁSAKOR a főiskolai/egyetemi nyelvoktatás során.**

5= nagyon gyakran	4= gyakran	3= nem tudom eldönteni	2= néha	1= soha			
10.1. a csoport órán, közösen, tanári irányítással dolgozik			5	4	3	2	1
10.2. a diákok órán, kis csoportokban dolgoznak			5	4	3	2	1
10.3. a diákok órán, párokban dolgoznak			5	4	3	2	1
10.4. a diákok órán, önállóan dolgoznak			5	4	3	2	1
10.5. a diákok otthon, önállóan dolgoznak			5	4	3	2	1
10.6. a diákok otthon, kis csoportokban dolgoznak (pl. projektfeladat)			5	4	3	2	1
10.7. egyéb, éspedig: .....			5	4	3	2	1

**11. Milyen anyagokat használ a nyelvórán a SZAKMAI SZÖVEGEK ÍRÁSÁNAK GYAKORLÁSAKOR? Kérem, jelölje X-szel, és ha szükséges, egészítse ki a megfelelő választ. Több választ is megjelölhet.**

11.1. tankönyvet használok, aminek a címe:

.....

11.2. interneten talált anyagot használok

11.3. tankönyvből fénymásolt anyagot használok

11.4. szakmai újságban/folyóiratban talált anyagot használok

11.5. kollégáktól kapott anyagot használok

11.6. egyéb, éspedig:

.....


**12. Kérem, jelölje a következő táblázatban, hogy mennyit foglalkozik az alábbi szövegfajtákkal és műfajokkal az íráskészség fejlesztése során.**

Szövegfajta, ill. műfaj	... foglalkozunk vele			
12.1. üzleti levél	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.2. üzleti e-mail	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.3. motivációs levél (álláspályázathoz)	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.4. önéletrajz	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.5. hirdetések/brosúrák/reklámlevelek	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.6. vállalaton belüli e-mail	Sokat	Keveset	Csak	Egyáltalán

			érintőlegesen	nem
12.7. üzleti jelentés/beszámoló	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.8. memo/feljegyzés	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.9. egyéb, éspedig:	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem

**12. 10. Kérem, indokolja meg röviden, miért foglalkozik a fent megjelölt gyakorisággal az egyes szövegfajtákkal/műfajokkal.**

- 12.10.1. üzleti levél: .....
- 12.10.2. üzleti e-mail: .....
- 12.10.3. motivációs levél (álláspályázathoz): .....
- 12.10.4. önéletrajz : .....
- 12.10.5. hirdetések/brosúrák/reklámlevelek: .....
- 12.10.6. vállalaton belüli e-mail: .....
- 12.10.7. üzleti jelentés/beszámoló: .....
- 12.10.8. memo/feljegyzés: .....
- 12.10.9. egyéb, éspedig: .....:

**13. Kérem, jelölje X-szel, hogy milyen visszajelzést szokott adni diákjainak a megírt szakmai szövegről. Több választ is megjelölhet.**

- 13.1. kijavítom és visszaadom a szöveget
- 13.2. kijavítom a szöveget és szövegesen értékelem is
- 13.3. kijavítom a szöveget és jegyet, pontszámot vagy százalékos értéket adok rá
- 13.4. kijavítom a szöveget és a tipikus hibákat az órán megbeszéljük
- 13.5. nem javítom ki a hibákat, de (szövegesen/százalékosan/osztályzattal) értékelem a szöveget
- 13.6. nem szoktam kijavítani és értékelné a beadott szöveget
- 13.7. a diákoknak nem kell beadniuk a megírt szöveget
- 13.8. egyéb, éspedig: .....


**14. Kérem, jelölje, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal. (Azaz mennyire tartja ezeket önmagára nézve igaznak.)**

**5= teljes mértékben egyetértek      4= inkább egyetértek      3= nem tudom eldönteni      2= inkább nem értek egyet      1= egyáltalán nem értek egyet**

- 14.1. Ismerem a szakma elvárásait az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.      5   4   3   2   1
- 14.2. A szakmában dolgozó ismerőseimtől szoktam információt kapni az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.      5   4   3   2   1

14.3. A szaktanár kollégáktól szoktam információt kapni az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.4. A nyelvtanár kollégáktól szoktam információt kapni az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.5. Az internetről próbálok tájékozódni az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.6. A szakirodalomban megjelent publikációkból tájékozódok az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.7. A tanításban használt könyvekből vannak információim az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.8. Konferencián, továbbképzésen elhangzott előadásokból vannak információim az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.9. A szakmában (üzleti életben) szerzett saját tapasztalataim alapján vannak információim az idegen nyelvű írásbeli kommunikációt illetően.	5	4	3	2	1
14.10. Egyéb, éspedig: .....	5	4	3	2	1

**15. Véleménye szerint milyen egyéb (háttér)ismeretekre és képességekre, készségekre van még szükség a nyelvtudáson kívül ahhoz, hogy a diákok megfelelően megtudjanak írni egy szakmai szöveget idegen nyelven? Kérem, soroljon fel vázlatosan/címzavakban mindent, ami eszébe jut.**

.....

.....

.....

.....

.....

**16. Kérem, fejezze be – akár több gondolattal is – az alábbi mondatot.**

Az idegen nyelvű szakmai szövegek írásának tanításakor az a problémám, hogy

.....

.....

.....

.....

.....

**17. Ha bármilyen egyéb megjegyzése van az idegen nyelvű szakmai szövegek írásával, gyakorlásával, az íráskészség fejlesztésével kapcsolatban, kérem, itt írja le.**

.....

.....

.....

.....

.....

**KÖSZÖNÖM A SEGÍTSÉGÉT!**

## 6. Melléklet: Diák kérdőív

### AZ IDEGEN NYELVI SZAKNYELVI ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Kedves Hallgató!

Doktori kutatásom elvégzéséhez kérem segítségét. A kutatás egyik célja, hogy felmérjem, milyennek ítélik meg a diákok a szaknyelvi írás szerepét a nyelvi tanulmányaik, valamint későbbi munkájuk alatt, mennyire fontos Önök szerint ez a készség és milyen nehézségeik vannak az idegen nyelvű szakmai szövegek írásakor.

Tudom, hogy a hasonló kérdőívek kitöltése időigényes, mégis kérem, hogy a kérdésekre adott válaszait megfelelően gondolja át. A válaszadás név nélkül történik.

Segítségét nagyra értékelem és előre is nagyon köszönöm.

Szöke Andrea

BGF KVIFK

Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék

2008.

szeptember

#### I. HÁTTÉRINFORMÁCIÓK

Kérem, jelölje X-szel, ill. írja be az Önre vonatkozó adatot.

1. Neme:

1.1. férfi	<input type="checkbox"/>
1.2. nő	<input type="checkbox"/>

2. Melyik intézményben tanul és hányadik évfolyamon?

Az intézmény neve: \_\_\_\_\_

1. évfolyam	<input type="checkbox"/>
2. évfolyam	<input type="checkbox"/>
3. évfolyam	<input type="checkbox"/>
4. évfolyam	<input type="checkbox"/>
5. évfolyam	<input type="checkbox"/>

3. Milyen nyelvű képzésre jár?

3.1. magyar nyelvű	<input type="checkbox"/>
3.2. angol nyelvű	<input type="checkbox"/>
3.3. német nyelvű	<input type="checkbox"/>
3.4. egyéb, éspedig: .....	<input type="checkbox"/>

4. Milyen szakirányon tanul?

4.1. Turizmus-vendéglátás	<input type="checkbox"/>
4.2. Kereskedelem-marketing	<input type="checkbox"/>
4.3. Vendéglátás-szálloda	<input type="checkbox"/>
4.4. Idegenforgalom-szálloda	<input type="checkbox"/>
4.5. Egyéb, éspedig: .....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>

5. Milyen szaknyelvet tanul jelenleg?

5.1. angol	<input type="checkbox"/>
5.2. német	<input type="checkbox"/>
5.3. francia	<input type="checkbox"/>
5.4. olasz	<input type="checkbox"/>
5.5. spanyol	<input type="checkbox"/>
5.6. orosz	<input type="checkbox"/>
5.7. egyéb, éspedig: .....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>

6. Milyen idegen nyelvet tanult még a főiskolán/egyetemen?

6.1. a főiskolán/egyetemen tanult első idegen nyelvem: .....	<input type="checkbox"/>
6.2. a jelenleg tanult nyelv a főiskolán/egyetemen tanult első idegen nyelvem	<input type="checkbox"/>

**Kérem, hogy a továbbiakban VÁLASZAI A FŐISKOLÁN/EGYETEMEN TANULT ELSŐ IDEGEN NYELVRE VONATKOZZANAK, amely nem egyezik meg a képzés nyelvével.**

## II. SZAKMAI NYELVHASZNÁLAT ÉS ÍRÁSKÉSZSÉG

7. Véleménye szerint a kommunikáció melyik formája fontosabb a SZAKMAI-MUNKAHELYI NYELVHASZNÁLAT során? Jelölje X-szel azt az egy választ, amelyet igaznak tart.

- 7.1. A szóbeli kommunikáció a fontosabb. ☐
- 7.2. Az írásbeli kommunikáció a fontosabb. ☐
- 7.3. Mindkettő egyformán fontos. ☐

7.4. Kérem, indokolja meg röviden a választát.

.....

.....

.....

.....

8. Kérem, most azt jelölje, hogy milyen gyakran foglalkoztak a FŐISKOLAI/EGYETEMI NYELVOKTATÁS során az egyes idegen nyelvi készségekkel. Válaszai a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkoznak.

5= nagyon gyakran	8.1. beszédképesség	5	4	3	2	1
4= gyakran	8.2. íráskézség	5	4	3	2	1
3= nem tudom eldönteni	8.3. olvasásértés	5	4	3	2	1
2= néha	8.4. beszédértés	5	4	3	2	1
1= soha	8.5. közvetítés*	5	4	3	2	1

(\* idegen nyelvű szöveg összefoglalása szóban/írásban magyarul, vagy magyar szöveg összefoglalása idegen nyelven)

9. Kérem, karikázza be az alábbi táblázatban, hogy milyen módszereket használtak a főiskolai/egyetemi nyelvoktatás során az ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSEKOR. Válaszai a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkoznak. Ha órán és otthon is végezték az adott tevékenységet, mindkettőt megjelölheti.

Tevékenységek	A nyelvoktatás során ... végeztük		
9.1. elolvassuk és lefordítjuk a szöveget	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.2. megbeszéljük a szövegfajta (pl. levél, e-mail, reklámszöveg stb.) <b>formai jellemzőit</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.3. megbeszéljük, hogy adott szövegfajta <b>ki és milyen helyzetben írhatja, és kik alkotják a várható olvasóközönséget</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.4. közösen <b>elemezzük a mintaszöveg tartalmát és a stílusát</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.5. megnézzük, <b>milyen részekből és tartalmi egységekből állhat az adott szövegfajta</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.6. a fontos <b>szavakat, kifejezéseket és mondatokat megbeszéljük</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.7. a fontos <b>szavakat, kifejezéseket és mondatokat hozzárendeljük a szöveg egyes részeihez, tartalmi egységeihez, ahol előfordulhatnak</b>	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM

9.8. a megadott szavakat, kifejezéseket és mondatokat bele kell írunk a szöveg üresen maradt részeibe	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.9. a szöveg üresen maradt részeibe önállóan kell beleírunk a szavakat, kifejezéseket és mondatokat	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9. 10. a szöveg egyes mondatait, részeit át kell alakítanunk a megadott nyelvtani minta szerint	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.11. . a szöveg egyes mondatait át kell alakítanunk a megadott szavakkal, kifejezésekkel	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.12 meg kell találnunk a szöveg összekevert részeinek vagy mondatainak helyes sorrendjét	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.13. a szöveg helyes sorrendben lévő mondatainak első részét össze kell párosítanunk a mondatok második részével	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.14. a szöveg mondatainak első részét össze kell párosítanunk a mondatok második részével, majd meg kell találnunk a mondatok helyes sorrendjét	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.15. megnézzük, mi kerülhetne még a szövegbe, és önállóan kell megírunk ezeket a részeket	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.16. a többiek által elkezdett szöveget kell folytatnunk/befejeznünk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.17. kapunk egy mintát, ami alapján hasonló szöveget kell írunk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.18. kapunk egy szöveget (pl. levelet vagy e-mailt), amire meg kell írunk a választ	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.19. idegen nyelven megfogalmazott utasítás és szempontok alapján megfelelő szöveget kell írunk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.20. magyar nyelven megfogalmazott utasítás és szempontok alapján megfelelő (idegen nyelvű) szöveget kell írunk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.21. idegen nyelvű feljegyzések, jegyzetek alapján kell összefüggő szöveget írunk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.22. magyar nyelven megfogalmazott feljegyzések, jegyzetek alapján kell összefüggő (idegen nyelvű) szöveget írunk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.23. át kell írunk a szöveget a műfajnak/olvasóközönségnek stb. megfelelő stílusban	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.24. ugyanazt a szövegfajtát (pl. reklámlevelet) különböző olvasóközönségnek (célcsoportnak) is meg kell írunk	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM
9.25. egyéb, éspedig: ..... ..... .....	ÓRÁN	OTTHON	EGYÁLTALÁN NEM

10. Kérem, jelölje, hogy milyen gyakran fordultak elő a következő munkaformák a SZAKMAI SZÖVEGEK ÍRÁSÁNAK GYAKORLÁSAKOR a FŐISKOLAI/EGYETEMI NYELVOKTATÁS során. Válaszai a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkozzanak.

5= nagyon gyakran      4= gyakran      3= nem tudom eldönteni      2= néha  
1= soha

10.1. órán, közösen, tanári irányítással dolgoztunk	5	4	3	2	1
10.2. órán, kis csoportokban dolgoztunk	5	4	3	2	1
10.3. órán, párokban dolgoztunk	5	4	3	2	1
10.4. órán, önállóan dolgoztunk	5	4	3	2	1
10.5. otthon, önállóan dolgoztunk	5	4	3	2	1
10.6. otthon, kis csoportokban dolgoztunk (pl. projektfeladat)	5	4	3	2	1
10.7. egyéb, éspedig: .....	5	4	3	2	1

11. Használ-nak-e tankönyvet a nyelvórán a SZAKMAI SZÖVEGEK ÍRÁSÁNAK GYAKORLÁSAKOR? Kérem, jelölje X-szel, és ha szükséges, egészítse ki a megfelelő választ. Válasza a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkozzon.

11.1. tankönyvet használunk, amelynek a címe:

.....

11.2. internetről származó anyagot használunk

11.3. tankönyvből fénymásolt anyagot használunk

11.4. szakmai újságban/folyóiratban talált anyagot használunk

11.5. a tanárunk által készített anyagot használunk

11.6. egyéb, éspedig:

.....


12. Kérem, karikázza be a következő táblázatban, hogy mennyit foglalkoztak az alábbi szövegfajtákkal és műfajokkal a FŐISKOLAI/EGYETEMI NYELVOKTATÁS során. Válaszai a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkozzanak.

Szövegfajta, ill. műfaj	... foglalkoztunk vele			
12.1. üzleti levél	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.2. üzleti e-mail	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.3. motivációs levél (álláspályázathoz)	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.4. önéletrajz	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.5. hirdetések/brosúrák/reklámlevelek	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.6. vállalaton belüli e-mail	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.7. üzleti jelentés/beszámoló	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
12.8. memo/feljegyzés	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem



12.9. egyéb, éspedig: .....	Sokat	Keveset	Csak érintőlegesen	Egyáltalán nem
--------------------------------	-------	---------	-----------------------	-------------------

**13. Kérem, jelölje X-szel, hogy milyen visszajelzést szokott kapni tanárától a megírt szakmai szövegről. Válaszai a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkozzanak. Több választ is megjelölhet.**

- 13.1. a tanár kijavítja és visszaadja a szöveget  
 13.2. a tanár kijavítja a szöveget, és szövegesen értékeli is  
 13.3. a tanár kijavítja a szöveget és jegyet, pontszámot vagy százalékos értéket ad rá  
 13.4. a tanár kijavítja a szöveget és a tipikus hibákat az órán megbeszéljük  
 13.5. a tanár nem javítja ki a hibákat, de (szövegesen/százalékosan/osztályzattal) értékeli a szöveget  
 13.6. nem szokta kijavítani és értékelné a beadott szöveget  
 13.7. nem kell beadnunk a megírt szöveget  
 13.8. egyéb, éspedig: .....


**14. Kérem, jelölje X-szel, hogy hasznosnak találta-e az idegen nyelvű SZAKMAI SZÖVEGEK ÍRÁSÁRA FELKÉSZÍTŐ FELADATOKat, tehát a tevékenységeket és a szövegfajták/műfajok gyakorlását. Kérem, választ röviden indokolja is meg. Válasza a főiskolán/egyetemen tanult ELSŐ IDEGEN NYELVre vonatkozzon.**

- 14.1. igen, hasznosnak találtam ☐  
 14.2. nem találtam hasznosnak ☐

**14.3. Indoklás:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**15. Véleménye szerint milyen egyéb (háttér)ismeretekre és képességekre, készségekre van még szükség a nyelvtudáson kívül ahhoz, hogy megfelelően meg tudjon írni egy szakmai szöveget idegen nyelven? Kérem, soroljon fel vázlatosan/címzavakban mindent, ami eszébe jut.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**16. Kérem, fejezze be – akár több gondolattal is – az alábbi mondatot.**

Amikor idegen nyelven szakmai szöveget írok, az a problémám, hogy .....

[illegible]

17. Ha bármilyen egyéb megjegyzése van az idegen nyelvű szakmai szövegek írásával, ill. gyakorlásával kapcsolatban, kérem, itt írja le.

[illegible]

## KÖSZÖNÖM A SEGÍTSÉGÉT!

**7. Melléklet: A 9. kérdés (TK<sub>9</sub> és DK<sub>9</sub>) független mintás t-próba vizsgálata és egyéb statisztikai mutatók (A független t-próba eredményeinél a szignifikáns különbségek piros színnel kiemelve)**

**1.a táblázat:** *A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.) Független mintás t-próba – statisztikai mutatók*

Group Statistics					
minta		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
forma9_2ó	tanár	60	,97	,181	,023
	diák	314	,87	,341	,019
forma9_2ott	tanár	60	,05	,220	,028
	diák	314	,07	,250	,014
forma9_2nem	tanár	60	,03	,181	,023
	diák	314	,11	,311	,018
kommhely9_3ó	tanár	60	,88	,324	,042
	diák	313	,54	,499	,028
kommhely9_3ott	tanár	60	,00	,000	,000
	diák	313	,09	,281	,016
kommhely9_3nem	tanár	60	,12	,324	,042
	diák	313	,39	,489	,028
tartstil9_4ó	tanár	60	,92	,279	,036
	diák	312	,68	,469	,027
tartstil9_4ott	tanár	60	,12	,324	,042
	diák	312	,12	,320	,018
tartstil9_4nem	tanár	60	,05	,220	,028
	diák	312	,25	,432	,024
tartrészek9_5ó	tanár	60	,85	,360	,046
	diák	312	,61	,489	,028
tartrészek9_5ott	tanár	60	,20	,403	,052
	diák	312	,12	,328	,019
tartrészek9_5nem	tanár	60	,10	,303	,039
	diák	312	,33	,472	,027

**1.b táblázat:** *A szövegek elemzése (forma, kommunikációs helyzet, tartalom, stílus, felépítés) (9.2. – 9.5.) Független mintás t-próba – eredmények*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
forma9_2ó	Equal variance assumed	24,732	,000	2,221	372	,027	,100	,045	,012	,189
	Equal variance not assumed			3,318	152,851	,001	,100	,030	,041	,160
forma9_2ott	Equal variance assumed	,979	,323	-,488	372	,626	-,017	,035	-,085	,051
	Equal variance not assumed			-,533	90,792	,596	-,017	,032	-,080	,046
forma9_2nem	Equal variance assumed	15,288	,000	-1,807	372	,072	-,075	,041	-,157	,007
	Equal variance not assumed			-2,564	136,280	,011	-,075	,029	-,133	-,017
kommhely9_3ó	Equal variance assumed	382,165	,000	5,123	371	,000	,343	,067	,212	,475
	Equal variance not assumed			6,810	120,317	,000	,343	,050	,244	,443
kommhely9_3ott	Equal variance assumed	27,479	,000	-2,374	371	,018	-,086	,036	-,158	-,015
	Equal variance not assumed			-5,427	312,000	,000	-,086	,016	-,118	-,055
kommhely9_3ne	Equal variance assumed	194,400	,000	-4,200	371	,000	-,276	,066	-,406	-,147
	Equal variance not assumed			-5,514	117,691	,000	-,276	,050	-,376	-,177
tartstil9_4ó	Equal variance assumed	129,623	,000	3,842	370	,000	,240	,063	,117	,363
	Equal variance not assumed			5,377	133,131	,000	,240	,045	,152	,329
tartstil9_4ott	Equal variance assumed	,003	,955	,028	370	,977	,001	,045	-,088	,090
	Equal variance not assumed			,028	82,701	,978	,001	,046	-,089	,092
tartstil9_4nem	Equal variance assumed	83,013	,000	-3,443	370	,001	-,197	,057	-,309	-,084
	Equal variance not assumed			-5,254	162,168	,000	-,197	,037	-,271	-,123
tartrészek9_5ó	Equal variance assumed	130,292	,000	3,677	370	,000	,244	,066	,114	,375
	Equal variance not assumed			4,513	105,844	,000	,244	,054	,137	,352
tartrészek9_5ott	Equal variance assumed	9,291	,002	1,628	370	,104	,078	,048	-,016	,173
	Equal variance not assumed			1,415	74,686	,161	,078	,055	-,032	,188
tartrészek9_5ne	Equal variance assumed	116,676	,000	-3,683	370	,000	-,233	,063	-,358	-,109
	Equal variance not assumed			-4,930	122,135	,000	-,233	,047	-,327	-,140

**2.a táblázat: Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.)**  
*Független mintás t-próba – statisztikai mutatók*

Group Statistics					
minta		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
szókif9_6ó	tanár	60	,98	,129	,017
	diák	314	,97	,176	,010
szókif9_6ott	tanár	60	,10	,303	,039
	diák	314	,18	,386	,022
szókif9_6nem	tanár	60	,02	,129	,017
	diák	314	,01	,080	,004
hozzár9_7ó	tanár	60	,78	,415	,054
	diák	313	,68	,468	,026
hozzár9_7ott	tanár	60	,55	,502	,065
	diák	313	,28	,450	,025
hozzár9_7nem	tanár	60	,05	,220	,028
	diák	313	,20	,399	,023
lyukas9_8ó	tanár	60	,68	,469	,061
	diák	313	,81	,392	,022
lyukas9_8ott	tanár	60	,80	,403	,052
	diák	313	,58	,495	,028
lyukas9_8nem	tanár	60	,03	,181	,023
	diák	313	,05	,227	,013
lyukas9_9ó	tanár	60	,52	,504	,065
	diák	312	,67	,472	,027
lyukas9_9ott	tanár	60	,80	,403	,052
	diák	312	,56	,497	,028
lyukas9_9nem	tanár	60	,10	,303	,039
	diák	312	,10	,300	,017
átalaknyt9_10ó	tanár	60	,50	,504	,065
	diák	311	,68	,468	,027
átalaknyt9_10ott	tanár	60	,77	,427	,055
	diák	311	,47	,500	,028
átalaknyt9_10nem	tanár	60	,12	,324	,042
	diák	311	,14	,342	,019
átalakszó9_11ó	tanár	60	,55	,502	,065
	diák	311	,64	,481	,027
átalakszó9_11ott	tanár	60	,67	,475	,061
	diák	311	,40	,490	,028
átalakszó9_11nem	tanár	60	,17	,376	,049
	diák	311	,18	,385	,022

**2.b táblázat: Szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorló feladatok (9.6. – 9.11.)**  
**Független mintás t-próba – eredmények**

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
szókif9_6ó	Equal variances assumed	1,663	,198	,636	372	,525	,015	,024	-,032	,062
	Equal variances not assumed			,783	105,759	,436	,015	,019	-,023	,054
szókif9_6ott	Equal variances assumed	11,490	,001	-1,547	372	,123	-,082	,053	-,185	,022
	Equal variances not assumed			-1,823	99,614	,071	-,082	,045	-,170	,007
szókif9_6nem	Equal variances assumed	2,656	,104	,818	372	,414	,010	,013	-,014	,035
	Equal variances not assumed			,597	67,834	,553	,010	,017	-,024	,045
hozzár9_7ó	Equal variances assumed	15,009	,000	1,634	371	,103	,106	,065	-,022	,234
	Equal variances not assumed			1,773	90,222	,080	,106	,060	-,013	,225
hozzár9_7ott	Equal variances assumed	12,551	,000	4,158	371	,000	,269	,065	,142	,396
	Equal variances not assumed			3,863	78,275	,000	,269	,070	,130	,407
hozzár9_7nem	Equal variances assumed	45,327	,000	-2,791	371	,006	-,148	,053	-,252	-,044
	Equal variances not assumed			-4,085	146,163	,000	-,148	,036	-,220	-,076
lyukas9_8ó	Equal variances assumed	14,784	,000	-2,245	371	,025	-,128	,057	-,240	-,016
	Equal variances not assumed			-1,988	75,573	,050	-,128	,064	-,257	,000
lyukas9_8ott	Equal variances assumed	98,674	,000	3,269	371	,001	,222	,068	,088	,355
	Equal variances not assumed			3,751	96,398	,000	,222	,059	,104	,339
lyukas9_8nem	Equal variances assumed	1,893	,170	-,676	371	,500	-,021	,031	-,082	,040
	Equal variances not assumed			-,787	98,242	,433	-,021	,027	-,074	,032
lyukas9_9ó	Equal variances assumed	7,295	,007	-2,229	370	,026	-,150	,067	-,280	-,018
	Equal variances not assumed			-2,133	80,169	,036	-,150	,070	-,290	-,010
lyukas9_9ott	Equal variances assumed	124,864	,000	3,554	370	,000	,242	,068	,108	,376
	Equal variances not assumed			4,093	96,985	,000	,242	,059	,125	,360
lyukas9_9nem	Equal variances assumed	,001	,976	,015	370	,988	,001	,042	-,083	,084
	Equal variances not assumed			,015	82,799	,988	,001	,043	-,084	,085
átalaknyf9_10ó	Equal variances assumed	8,712	,003	-2,671	369	,008	-,178	,067	-,310	-,047
	Equal variances not assumed			-2,539	79,806	,013	-,178	,070	-,318	-,039
átalaknyf9_10ott	Equal variances assumed	106,716	,000	4,360	369	,000	,300	,069	,165	,436
	Equal variances not assumed			4,851	93,136	,000	,300	,062	,177	,423
átalaknyf9_10nem	Equal variances assumed	,611	,435	-,384	369	,701	-,018	,048	-,112	,076
	Equal variances not assumed			-,399	86,436	,691	-,018	,046	-,110	,073
átalakszö9_11ó	Equal variances assumed	3,755	,053	-1,316	369	,189	-,090	,068	-,224	,044
	Equal variances not assumed			-1,279	81,277	,205	-,090	,070	-,230	,050
átalakszö9_11ott	Equal variances assumed	4,461	,035	3,945	369	,000	,271	,069	,136	,406
	Equal variances not assumed			4,026	84,957	,000	,271	,067	,137	,405
átalakszö9_11nem	Equal variances assumed	,253	,615	-,248	369	,804	-,013	,054	-,120	,093
	Equal variances not assumed			-,252	84,629	,802	-,013	,053	-,119	,092

**3.a táblázat:** Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.) Független mintás t-próba – statisztikai mutatók

Group Statistics					
	minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sorrend9_12ó	tanár	60	,52	,504	,065
	diák	312	,65	,479	,027
sorrend9_12ott	tanár	60	,75	,437	,056
	diák	311	,36	,481	,027
sorrend9_12nem	tanár	60	,08	,279	,036
	diák	312	,28	,957	,054
pár9_13ó	tanár	60	,50	,504	,065
	diák	312	,61	,489	,028
pár9_13ott	tanár	60	,67	,475	,061
	diák	312	,32	,469	,027
pár9_13nem	tanár	60	,23	,427	,055
	diák	312	,26	,439	,025
pár9_14ó	tanár	60	,28	,454	,059
	diák	312	,45	,498	,028
pár9_14ott	tanár	60	,47	,503	,065
	diák	312	,25	,434	,025
pár9_14nem	tanár	60	,50	,504	,065
	diák	312	,42	,494	,028

**3.b táblázat:** Kohézió és koherencia felismerését és felépítését segítő feladatok (9.12. – 9.14.) Független mintás t-próba – eredmények

Independent Samples Test									
		Levene's Test for equality of Variance		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
sorrend9_12o	Equal variance assumed	5,524	,019	-1,922	370	,055	-,131	,068	-,265 ,003
	Equal variance not assumed			-1,856	80,776	,067	-,131	,070	-,271 ,009
sorrend9_12o	Equal variance assumed	16,252	,000	5,833	369	,000	,390	,067	,258 ,521
	Equal variance not assumed			6,226	88,903	,000	,390	,063	,265 ,514
sorrend9_12n	Equal variance assumed	6,638	,010	-1,568	370	,118	-,196	,125	-,441 ,050
	Equal variance not assumed			-3,006	318,823	,003	-,196	,065	-,323 -,068
pár9_13o	Equal variance assumed	2,976	,085	-1,574	370	,116	-,109	,069	-,245 ,027
	Equal variance not assumed			-1,541	81,743	,127	-,109	,071	-,250 ,032
pár9_13ott	Equal variance assumed	,081	,776	5,179	370	,000	,343	,066	,213 ,473
	Equal variance not assumed			5,129	82,567	,000	,343	,067	,210 ,476
pár9_13nem	Equal variance assumed	,782	,377	-,426	370	,670	-,026	,062	-,147 ,095
	Equal variance not assumed			-,435	84,836	,665	-,026	,060	-,146 ,094
pár9_14o	Equal variance assumed	49,419	,000	-2,432	370	,015	-,169	,069	-,305 -,032
	Equal variance not assumed			-2,590	88,566	,011	-,169	,065	-,298 -,039
pár9_14ott	Equal variance assumed	19,105	,000	3,450	370	,001	,217	,063	,093 ,340
	Equal variance not assumed			3,120	76,772	,003	,217	,069	,078 ,355
pár9_14nem	Equal variance assumed	1,573	,211	1,146	370	,252	,080	,070	-,057 ,218
	Equal variance not assumed			1,131	82,293	,261	,080	,071	-,061 ,221



**4.a táblázat:** *Önálló szövegalkotás, amelynek alapja egy létező, eredeti szöveg (pl. minta, befejezetlen szöveg stb.) (9.15. – 9.18.) Független mintás t-próba – statisztikai mutatók*

**Group Statistics**

	minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
újrésználl9_15ó	tanár	60	,37	,486	,063
	diák	312	,23	,420	,024
újrésználl9_15ott	tanár	60	,52	,504	,065
	diák	312	,24	,426	,024
újrésználl9_15nem	tanár	60	,35	,481	,062
	diák	312	,60	,491	,028
folytat9_16ó	tanár	60	,35	,481	,062
	diák	311	,31	,464	,026
folytat9_16ott	tanár	60	,22	,415	,054
	diák	311	,09	,282	,016
folytat9_16nem	tanár	60	,52	,504	,065
	diák	311	,63	,483	,027
minta9_17ó	tanár	60	,23	,427	,055
	diák	311	,37	,484	,027
minta9_17ott	tanár	60	,77	,427	,055
	diák	311	,56	,498	,028
minta9_17nem	tanár	60	,17	,376	,049
	diák	311	,27	,443	,025
válasz9_18ó	tanár	60	,32	,469	,061
	diák	311	,40	,490	,028
válasz9_18ott	tanár	60	,92	,279	,036
	diák	311	,70	,457	,026
válasz9_18nem	tanár	60	,07	,252	,032
	diák	311	,11	,317	,018

**4.b táblázat: Önellő szövegalkotás, amelynek alapja egy létező, eredeti szöveg (pl. minta, befejezetlen szöveg stb.) (9.15. – 9.18.) Független mintás t-próba – eredmények**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
újrászónáll9_15o	Equal variance assumed	13,737	,000	2,289	370	,023	,139	,061	,020	,259
	Equal variance not assumed			2,073	76,861	,041	,139	,067	,006	,273
újrászónáll9_15ott	Equal variance assumed	22,577	,000	4,512	370	,000	,279	,062	,158	,401
	Equal variance not assumed			4,028	76,061	,000	,279	,069	,141	,418
újrászónáll9_15ne	Equal variance assumed	3,266	,072	-3,565	370	,000	-,246	,069	-,382	-,110
	Equal variance not assumed			-3,618	84,423	,001	-,246	,068	-,381	-,111
folytat9_16o	Equal variance assumed	1,154	,283	,579	369	,563	,038	,066	-,091	,168
	Equal variance not assumed			,565	81,588	,574	,038	,067	-,096	,172
folytat9_16ott	Equal variance assumed	30,201	,000	2,997	369	,003	,130	,043	,045	,215
	Equal variance not assumed			2,320	69,852	,023	,130	,056	,018	,241
folytat9_16nem	Equal variance assumed	4,420	,036	-1,704	369	,089	-,117	,069	-,252	,018
	Equal variance not assumed			-1,654	81,245	,102	-,117	,071	-,257	,024
minta9_17o	Equal variance assumed	28,969	,000	-2,083	369	,038	-,140	,067	-,272	-,008
	Equal variance not assumed			-2,270	90,941	,026	-,140	,062	-,262	-,017
minta9_17ott	Equal variance assumed	85,141	,000	3,064	369	,002	,210	,069	,075	,345
	Equal variance not assumed			3,400	92,838	,001	,210	,062	,088	,333
minta9_17nem	Equal variance assumed	14,130	,000	-1,641	369	,102	-,100	,061	-,220	,020
	Equal variance not assumed			-1,834	93,598	,070	-,100	,055	-,209	,008
válasz9_18o	Equal variance assumed	8,425	,004	-1,195	369	,233	-,082	,069	-,217	,053
	Equal variance not assumed			-1,231	85,779	,222	-,082	,067	-,215	,050
válasz9_18ott	Equal variance assumed	92,375	,000	3,476	369	,001	,212	,061	,092	,333
	Equal variance not assumed			4,791	129,496	,000	,212	,044	,125	,300
válasz9_18nem	Equal variance assumed	4,905	,027	-1,059	369	,290	-,046	,043	-,131	,039
	Equal variance not assumed			-1,236	98,800	,219	-,046	,037	-,120	,028

**5.a táblázat:** *Önálló szövegalkotás magyar, illetve idegen nyelvű utasítás, valamint jegyzetek alapján (9.19. – 9.22.) Független mintás t-próba – statisztikai mutatók*

Group Statistics				
minta	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
idnyutas9_19ó tanár	60	,32	,469	,061
idnyutas9_19ó diák	311	,39	,488	,028
idnyutas9_19ott tanár	60	,87	,343	,044
idnyutas9_19ott diák	310	,68	,466	,026
idnyutas9_19nem tanár	60	,08	,279	,036
idnyutas9_19nem diák	311	,16	,654	,037
mutas9_20ó tanár	60	,37	,486	,063
mutas9_20ó diák	311	,35	,479	,027
mutas9_20ott tanár	60	,75	,437	,056
mutas9_20ott diák	311	,64	,481	,027
mutas9_20nem tanár	60	,18	,390	,050
mutas9_20nem diák	311	,20	,398	,023
idnyfelj9_21ó tanár	60	,37	,486	,063
idnyfelj9_21ó diák	311	,25	,434	,025
idnyfelj9_21ott tanár	60	,75	,437	,056
idnyfelj9_21ott diák	311	,40	,490	,028
idnyfelj9_21nem tanár	60	,17	,376	,049
idnyfelj9_21nem diák	311	,43	,496	,028
mfelj9_22ó tanár	60	,27	,446	,058
mfelj9_22ó diák	311	,20	,398	,023
mfelj9_22ott tanár	60	,58	,497	,064
mfelj9_22ott diák	310	,37	,484	,027
mfelj9_22nem tanár	60	,37	,486	,063
mfelj9_22nem diák	311	,49	,501	,028

**5.b táblázat: Önálló szövegalkotás magyar, illetve idegen nyelvű utasítás, valamint jegyzetek alapján (9.19. – 9.22.) Független mintás t-próba – eredmények**

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
idnyutas9_19ó	Equal variances assumed	5,629	,018	-1,012	369	,312	-,069	,068	-,204 ,065
	Equal variances not assumed			-1,039	85,451	,302	-,069	,067	-,202 ,063
idnyutas9_19ott	Equal variances assumed	58,585	,000	2,891	368	,004	,183	,063	,058 ,307
	Equal variances not assumed			3,545	106,096	,001	,183	,052	,081 ,285
idnyutas9_19nen	Equal variances assumed	2,871	,091	-,938	369	,349	-,081	,086	-,250 ,088
	Equal variances not assumed			-1,561	206,604	,120	-,081	,052	-,183 ,021
mutas9_20ó	Equal variances assumed	,138	,711	,192	369	,848	,013	,068	-,120 ,146
	Equal variances not assumed			,190	82,626	,850	,013	,068	-,123 ,149
mutas9_20ott	Equal variances assumed	16,252	,000	1,648	369	,100	,110	,067	-,021 ,242
	Equal variances not assumed			1,759	88,903	,082	,110	,063	-,014 ,235
mutas9_20nem	Equal variances assumed	,216	,642	-,229	369	,819	-,013	,056	-,123 ,097
	Equal variances not assumed			-,232	84,375	,817	-,013	,055	-,123 ,097
idnyfelj9_21ó	Equal variances assumed	9,404	,002	1,855	369	,064	,116	,062	-,007 ,239
	Equal variances not assumed			1,719	78,218	,090	,116	,067	-,018 ,250
idnyfelj9_21ott	Equal variances assumed	34,503	,000	5,166	369	,000	,351	,068	,218 ,485
	Equal variances not assumed			5,588	90,193	,000	,351	,063	,226 ,476
idnyfelj9_21nem	Equal variances assumed	168,187	,000	-3,958	369	,000	-,267	,068	-,400 -,135
	Equal variances not assumed			-4,767	103,182	,000	-,267	,056	-,379 -,156
mfelj9_22ó	Equal variances assumed	5,156	,024	1,232	369	,219	,071	,057	-,042 ,183
	Equal variances not assumed			1,141	78,146	,258	,071	,062	-,053 ,194
mfelj9_22ott	Equal variances assumed	1,334	,249	3,098	368	,002	,212	,069	,078 ,347
	Equal variances not assumed			3,042	82,087	,003	,212	,070	,073 ,351
mfelj9_22nem	Equal variances assumed	21,701	,000	-1,692	369	,092	-,119	,070	-,257 ,019
	Equal variances not assumed			-1,726	84,952	,088	-,119	,069	-,256 ,018

**6.a táblázat:** Önálló szövegalkotás, illetve -átírás más műfajnak, illetve olvasóközönségnek megfelelően (9.23. – 9.24.) Független mintás t-próba – statisztikai mutatók

Group Statistics					
minta		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
átír9_23ó	tanár	60	,18	,390	,050
	diák	311	,11	,308	,017
átír9_23ott	tanár	60	,42	,497	,064
	diák	311	,11	,317	,018
átír9_23nem	tanár	60	,53	,503	,065
	diák	311	,79	,405	,023
külcél9_24ó	tanár	60	,18	,390	,050
	diák	311	,11	,317	,018
külcél9_24ott	tanár	60	,30	,462	,060
	diák	311	,13	,332	,019
külcél9_24nem	tanár	60	,62	,490	,063
	diák	311	,79	,407	,023

**6.b táblázat:** Önálló szövegalkotás, illetve -átírás más műfajnak, illetve olvasóközönségnek megfelelően (9.23. – 9.24.) Független mintás t-próba – eredmények

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
átír9_23ó	Equal variance assumed	10,202	,002	1,696	369	,091	,077	,046	-,012	,167
	Equal variance not assumed			1,448	73,881	,152	,077	,053	-,029	,183
átír9_23ott	Equal variance assumed	79,860	,000	6,133	369	,000	,304	,050	,207	,402
	Equal variance not assumed			4,563	68,509	,000	,304	,067	,171	,437
átír9_23nem	Equal variance assumed	30,684	,000	-4,383	369	,000	-,261	,060	-,378	-,144
	Equal variance not assumed			-3,787	74,448	,000	-,261	,069	-,398	-,124
külcél9_24ó	Equal variance assumed	8,288	,004	1,524	369	,128	,071	,046	-,021	,162
	Equal variance not assumed			1,324	74,703	,190	,071	,053	-,036	,177
külcél9_24ott	Equal variance assumed	35,309	,000	3,480	369	,001	,175	,050	,076	,273
	Equal variance not assumed			2,791	71,178	,007	,175	,063	,050	,299
külcél9_24nem	Equal variance assumed	20,616	,000	-2,932	369	,004	-,174	,059	-,291	-,057
	Equal variance not assumed			-2,587	75,497	,012	-,174	,067	-,309	-,040